

UNIVERSIDAD DE SEVILLA  
Facultad de Ciencias de la Educación



*Estar, ser y con-vivir en la escuela*

La violencia escolar desde las voces de  
estudiantes y docentes

Tesis Doctoral del Programa de  
Doctorado en Educación

Autora:  
Berenice Pacheco-Salazar

Director:  
Dr. Julián López Yáñez

Mayo, 2017

**UNIVERSIDAD DE SEVILLA**  
**Facultad de Ciencias de la Educación**



***Estar, ser y con-vivir en la escuela***  
**La violencia escolar desde las voces de  
estudiantes y docentes**

**Tesis Doctoral del Programa de  
Doctorado en Educación**

**Autora:**  
**Berenice Pacheco-Salazar**

**Director:**  
**Dr. Julián López Yáñez**

Mayo, 2017



*Las semillas son invisibles.  
Duermen en el interior de la tierra  
hasta que a una de ellas se les ocurre despertar.  
Entonces se estira y crece tímidamente hacia el sol,  
mediante una ramita inofensiva.  
Pero si se trata de una ramita de rábano o de rosal,  
se le puede dejar crecer a su antojo;  
mas si se trata de una ramita dañina,  
hay que arrancarla en cuanto se le reconoce.  
ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY, *El principito*.*





## **Dedicatoria**

A estudiantes y docentes de República Dominicana.

A mi bisabuela, mi abuela y mi madre, porque de ellas continúo aprendiendo.

A Teresa Valentí, por nuestros almuerzos de los viernes y por enseñarme a no pedir paciencia.

A Daysi Sánchez, por acogerme.



## **Agradecimientos**

Agradezco infinitamente a mi tutor y director, el Dr. Julián López Yáñez, por sus siempre oportunas y certeras orientaciones que han sido clave en mi formación como investigadora. Gracias por confiar en mí y alentarme.

Al Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam) por el otorgamiento de la beca que hizo posible mis estudios doctorales.

A la Maestra Denia Burgos, Viceministra de Servicios Técnicos y Pedagógicos del Ministerio de Educación de República Dominicana, por su compromiso con la calidad de la educación y por haber confiado en mí para ser parte de este programa formativo.

Al Dr. Rolando Guzmán, Rector del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), por apostar a construir una universidad innovadora y comprometida con la investigación científica.

Al Dr. Carlos Marcelo, Director del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Sevilla, por los desafíos que me hicieron crecer y por todo el soporte académico y humano.

A la Dra. Altagracia López, Directora del Centro de Innovación en Educación Superior (CINNES) de la Universidad INTEC, por creer en mí desde el 2002 y porque su perseverancia y sencillez me inspiran.

Al Dr. Paulino Murillo, la Dra. Marita Sánchez y la Dra. Cristina Mayor, por la formación recibida en los seminarios y en todos los espacios informales en los que hemos tenido la dicha de coincidir.

A la Dra. Rosario Ortega, la Dra. Rosario del Rey, el Dr. Joaquín Mora-Merchán, el Dr. Francisco Javier Ortega y la Dra. Virginia Sánchez, porque nuestros diálogos en el 2014 contribuyeron positivamente a la ruta metodológica de este estudio.

Al Dr. Álvaro Marchesi, por siempre recordarme que soy poeta.

A la Dra. Rocío Hernández Mella, por ser maestra y madre.

Al Dr. Julio Leonardo Valeirón, la Dra. Josefina Zaiter y el Dr. Gabriel Noel, por su disposición a dialogar y enriquecer mi trabajo con nuevas perspectivas.

A Catalina Andújar, por ser parte importante de mi formación profesional. Sin su comprensión y apoyo, no hubiese sido posible el desarrollo del trabajo de campo.

A las técnicas regionales y distritales, y a los equipos de gestión, docentes y estudiantes, por acompañarme en este proceso y abrirme sus puertas.

A Ingrid Luciano, Joan Noboa, Lilén Quiroga, Raquel Ovalle, Mariano Soto, Meriam Pacheco, Luisa Medina, Cecilia Moltoni y Ambar Then por siempre acudir a mi ayuda y por estar dispuestas a escucharme y debatir conmigo. A Félix Pacheco, por las noches de desconcentración que me llevaban al nacimiento de nuevas ideas.

A Tomás Belliard, por su solidaridad incondicional durante el trabajo de campo.

A Luis Polanco, Orlando Isaac, Sara Jaramillo, Loriann Vásquez y Laura Hernández, por su amistad y apoyo.

A todas mis compañeras y compañeros del Doctorado en Educación, pues nuestros diálogos e intercambios fueron un soporte clave para permanecer avanzando. A Cristina Amiama, por las nuevas rampas y teleféricos que transitaremos juntas.

A Pablo Lozano Hernández, mi compañero de cada día y de toda la vida. Gracias por nuestro amor, por ayudarme a ver la vida con ojos de gratitud y calma, y por caminar a mi lado.

## RESUMEN

***Estar, ser y con-vivir en la escuela. La violencia escolar desde las voces de estudiantes y docentes*** es una investigación que buscó conocer y analizar las opiniones y experiencias sobre violencia escolar que tienen estudiantes y docentes en República Dominicana.

Este estudio tuvo un diseño cualitativo, de corte descriptivo, y fue realizado en dos centros educativos públicos pertenecientes al segundo ciclo de la enseñanza primaria, y de contextos urbanos marginales de República Dominicana. Se trabajó con una muestra intencionada constituida por 23 docentes y 604 estudiantes entre 5º y 8º grado, en edades entre los 9 y 16 años. Se utilizaron cuatro técnicas para la recolección de información: observación no participante, talleres lúdicos-creativos, grupos focales y entrevistas en profundidad semiestructuradas, lo cual implicó una inmersión de cuatro meses en cada centro educativo.

Entre las conclusiones de la investigación se destaca que la violencia constituye una forma de relación que permea todos los espacios, todos los momentos y todos los actores del centro educativo. Se evidencia la existencia de violencia entre estudiantes manifestada de manera verbal, física, económica y sexual, muchas de las cuales se esconden tras la pretensión de ser un juego. Asimismo, se demuestra que cotidianamente, el personal docente ejerce violencia verbal y física hacia su alumnado, asumiéndola como un mecanismo de control disciplinario y recurso pedagógico.

El trabajo de campo muestra consistentemente que existen características de la cultura escolar que se constituyen en violencia *de la escuela*, por ejemplo: el adultocentrismo, expresado en las normas escolares y en la ausencia de espacios de participación; las experiencias de clases que no atienden a la diversidad; y los mecanismos de control del cuerpo y las identidades del estudiantado.

Por otra parte, la investigación expone cómo el personal docente atribuye las causas de la violencia escolar al contexto familiar, mientras que el estudiantado

entiende que los causantes principales son el juego y los *enchinchadores* o espectadores provocadores. Esto último pone de manifiesto la consideración implícita de que los débiles lazos de amistad entre pares también sustentan esta problemática. Para el caso de ambos actores, se muestra un fuerte arraigo a los estereotipos tradicionales de género.

Los hallazgos además indican que las estrategias personales utilizadas para abordar la violencia escolar, por parte del estudiantado son: las acciones de *chivatear* y, fundamentalmente, la de *no quedarse dao'*, es decir, reaccionar y defenderse ejerciendo más violencia. Las alumnas de 5º y 6º son las únicas que refirieron que buscan apoyo en personas adultas.

A nivel institucional, las estrategias se limitan fundamentalmente a la baja en las calificaciones y a la suspensión del alumnado de las clases. Esto evidencia una respuesta institucional violenta que, además, solo considera la violencia entre estudiantes (fundamentalmente la física) y de estudiantes a docentes como objeto de sanción.

Estudiantes y docentes coinciden en valorar que las estrategias implementadas por los centros educativos no logran mejorar ni erradicar la situación de violencia escolar, a pesar de lo cual estos últimos las continúan utilizando. Finalmente, el trabajo incluye las propuestas que ambos actores presentan para atender y prevenir la violencia escolar.

Los hallazgos y conclusiones de la presente investigación son de relevancia para orientar el diseño e implementación de programas de atención, prevención y erradicación de la violencia escolar en el contexto dominicano. De cara a futuros trabajos, es necesario comparar las manifestaciones de violencia escolar en el ámbito rural y urbano desde estudios de diseños mixtos, e incorporar las opiniones y vivencias de las familias y comunidades sobre la problemática.

**Palabras clave:**

Violencia escolar, educación primaria, voz del estudiante, violencia de la escuela, relaciones educativas, educación emocional, atención a la diversidad



## ABSTRACT

***School violence through the voices of students and teachers*** explores and analyzes students' and teachers' opinions and experiences with regards to school violence in the Dominican Republic.

The study is based on a qualitative-descriptive design, and was carried out in two public schools situated in marginal urban contexts in the Dominican Republic. The work encompasses a sample of 23 teachers and 604 students ranging from grades 5th through 8th, and between ages 9 through 16. Four techniques were employed in order to collect information: non-participatory observation, play-creative workshops, focus groups, and semi-structured in-depth interviews, which entailed a four-month immersion in each school.

Among the conclusions that the investigation has produced, the notion of violence as a form of relation that permeates all spaces, all moments, and all parties of the educational center, stands out. There is evidence of verbal, physical, economic, and sexual violence among students, often hidden under the pretense of being a game. In addition, it is shown that the teaching staff exercises verbal and physical violence towards the students on a daily basis, as a form of disciplinary control as well as a pedagogical resource.

The field work consistently shows that there are characteristics within the culture of the school that constitute and promote school violence, for example: adultcentrism, as expressed in school norms and the absence of participatory spaces; class experiences that do not take diversity into account; and various control mechanisms over the student's bodies and identities.

On the other hand, the investigation reveals the ways in which teachers attribute the causes of school violence to the student's family dynamics, whereas the students understand that the main causes are the 'games' played amongst them —that always lead to violence— as well as the students that function as instigators of conflict. The latter underscores the implicit consideration that the weak friendship ties amongst peers also support the

problem of school violence. In both cases, the traditional gender stereotypes appear to be deeply rooted.

The findings also indicate that the strategies used by the student body to address school violence are: the acts of snitching, or reporting to school officials and, fundamentally, the impulse to 'throw the last punch', that is, reacting and defending themselves by exercising more violence. The female students in grades 5th and 6th are the only ones who seek support in adults.

At the institutional level, strategies are limited to disciplinary measures: the lowering of grades and the suspension of students. This shows an intrinsically violent institutional response that, in addition, only considers violence among students (mainly physical violence), and from students to teachers as subject to punishment.

Students and teachers both agree that the strategies implemented by the schools do not improve or eradicate the situation of school violence, nonetheless, they continue to utilize them. Lastly, the work includes the proposals that both parties present to address and prevent school violence.

The findings and conclusions of this investigation are of relevance to guide the design and implementation of programs to address, prevent, and eradicate school violence in the Dominican Republic. With regards to future works, it is necessary to compare the manifestations of school violence within rural and urban areas using a mixed research design, and to incorporate the opinions and experiences of the families and communities.

**Keywords:**

School violence, primary education, student voice, violence in schools, educational relationships, emotional education, diversity

## RESUMO

***Estar, ser e conviver na escola. A violência escolar nas vozes de estudantes e docentes*** é uma pesquisa onde se conheceu e analisou as experiências e opiniões, dos estudantes e docentes, sobre violência escolar.

Este estudo teve uma abordagem qualitativa com enfoque descritivo, e foi realizado em dois centros educativos públicos pertencentes ao segundo ciclo do ensino primário, localizados em bairros carentes na República Dominicana. Trabalhou-se com uma amostra intencional constituída de 23 docentes e 604 estudantes entre a 5ª e a 8ª série (de acordo com o sistema educacional dominicano), com idades de 9 a 16 anos. Utilizaram-se quatro técnicas para a coleta de dados: observação não participante, oficinas lúdico-criativas, grupos focais e entrevistas detalhadas semiestruturadas, o que envolveu uma imersão de quatro meses em cada centro educativo.

Entre as conclusões da pesquisa, destaca-se que a violência constitui uma forma de se relacionar presente em todos os espaços, momentos e atores do centro educativo. É evidente a existência de violência entre estudantes manifestada de maneira verbal, física, econômica e sexual, muitas das quais se ocultam atrás da pretensão de ser uma brincadeira. Ademais, demonstra-se que, cotidianamente, o corpo docente exerce violência verbal e física contra o corpo estudantil, assumindo-a como mecanismo de controle disciplinar e como recurso pedagógico.

O trabalho de campo demonstra de maneira consistente que existem características da cultura escolar que constituem violência *da* escola, por exemplo: o adultocentrismo, expressado nas regras da escola e na ausência de espaços de participação; as experiências de classe que não contemplam a diversidade; e os mecanismos de controle do corpo e as identidades do corpo estudantil.

Por outro lado, a pesquisa expõe a maneira em que o corpo docente atribui às causas da violência escolar ao contexto familiar, enquanto o corpo estudantil entende que as principais causas são as brincadeiras e os alunos que estimulam as brigas, chamados de “*enchinchadores*”. Este último elemento

expressa a avaliação implícita de que os frágeis laços de amizade entre pares também sustentam essa problemática. No caso dos docentes e estudantes, é evidente uma forte fixação aos estereótipos tradicionais de gênero.

Os resultados da pesquisa também indicam que as estratégias utilizadas para abordar a questão da violência escolar, por parte do corpo estudantil, são: o ato de *dedurar* e, sobretudo, a atitude de defesa por meio de mais violência. As alunas da 5ª e 6ª série são as únicas que mencionaram buscar o apoio de pessoas adultas.

No nível institucional as estratégias se limitam principalmente a uma queda nas avaliações dos alunos e à suspensão do corpo estudantil das aulas. Isso evidencia uma resposta institucional violenta que, ademais, apenas considera a violência entre estudantes (sobretudo a física) e de estudantes contra docentes como objeto de sanção.

Estudantes e docentes concordam na avaliação de que as estratégias implementadas pelos centros educativos não conseguem melhorar nem erradicar a situação de violência escolar, embora as escolas continuem a utilizá-las. Por fim, o trabalho inclui as propostas apresentadas por ambos os atores para à abordagem e prevenção do problema da violência escolar.

Os achados e conclusões da presente pesquisa são relevantes para orientar o desenvolvimento e implementação de programas de atenção, prevenção e erradicação da violência escolar no contexto dominicano. Para trabalhos futuros, é necessário comparar as manifestações de violência escolar nos âmbitos rural e urbano a partir de pesquisas mistas, bem como incorporar as opiniões e vivências das famílias e comunidades a respeito dessa questão.

**Palavras-chave:**

Violência escolar, educação primária, voz do estudante, violência da escola, relações educativas, educação emocional, atenção à diversidade

# ÍNDICE DE CONTENIDOS

Dedicatoria .....	5
Agradecimientos .....	7
Resumen .....	9
Abstract .....	11
Resumo .....	13
Un preámbulo necesario: la violencia escolar en el marco de la (pre)ocupación por la calidad educativa.....	25
Objetivos de la investigación .....	29
Objetivo general .....	29
Objetivos específicos .....	29
<b>PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>	
<b>CAPÍTULO I La convivencia escolar.....</b>	<b>31</b>
I.1 La con-vivencia escolar: aproximación a una definición .....	31
I.2 Concepto y normativa de convivencia escolar en República Dominicana .....	42
<b>CAPÍTULO II La violencia escolar como irruptor de la convivencia .....</b>	<b>49</b>
II.1 Definición de violencia y violencia escolar .....	49
II.2 Causas de la violencia escolar: enfoques y teorías explicativas.....	57
II.3 Tipologías de la violencia escolar y ámbitos de ocurrencia .....	70
II.3.1 Según sus motivaciones .....	70
II.3.2 Según sus actores.....	71
II.3.3 Según sus ámbitos de ocurrencia .....	71
II.3.4 Según sus manifestaciones .....	73
II.3.5 Violencia <i>en</i> la escuela, <i>hacia</i> la escuela y <i>de</i> la escuela .....	76
II.3.6 La no atención a la diversidad como violencia <i>de</i> la escuela.....	79
II.3.7 El acoso escolar como manifestación de violencia escolar .....	88
II.4 ¿Existe un perfil de estudiantes agresores y víctimas? .....	92
II.5 Consecuencias de la violencia escolar .....	98
<b>CAPÍTULO III Investigaciones sobre la violencia escolar a nivel internacional .....</b>	<b>103</b>
III.1 África .....	103
III.1.1 Egipto .....	103
III.2 Asia .....	103
III.2.1 Corea del Sur .....	103
III.2.2 Irán .....	104
III.2.3 Israel.....	104

III.2.4 Japón.....	105
III.2.5 Malasia .....	105
III.2.6 Taiwán .....	106
III.2.7 Turquía .....	106
III.3 Europa .....	106
III.3.1 Alemania .....	110
III.3.2 Bélgica.....	110
III.3.3 España .....	110
III.3.3.1 Estudios de España en educación primaria .....	110
III.3.3.2 Estudios de España en educación secundaria .....	116
III.3.3.3 Estudios de España en educación primaria y secundaria .....	127
III.3.3.4 Estudios de España con estudiantes universitarios .....	129
III.3.3.5 Estudios de España con docentes .....	129
III.3.4 Finlandia .....	131
III.3.5 Francia .....	133
III.3.6 Grecia .....	133
III.3.7 Inglaterra .....	133
III.3.8 Irlanda .....	134
III.3.9 Italia.....	134
III.3.10 Noruega.....	135
III.3.11 Países Bajos .....	136
III.3.12 Portugal .....	136
III.3.13 Reino Unido.....	137
III.3.14 Rumania .....	138
III.3.15 Suecia .....	138
III.3.16 Suiza .....	139
III.4 Oceanía .....	140
III.4.1 Australia .....	140
III.5 América .....	141
III.5.1 Argentina .....	142
III.5.2 Brasil .....	145
III.5.3 Chile .....	147
III.5.4 Colombia .....	149
III.5.5 Estados Unidos .....	150
III.5.6 Guatemala.....	151
III.5.7 México .....	152
III.5.8 Nicaragua .....	154
III.5.9 Perú.....	155
III.5.10 Uruguay .....	155
III.5.11 Venezuela .....	156
III.5.12 República Dominicana .....	156
III.5.12.1 Estudio de convivencia escolar en la República Dominicana .....	157
III.5.12.2 Violencia escolar en la Región Sur de República Dominicana .....	158
III.5.12.3 Violencia escolar en centros educativos de República Dominicana .....	160

<b>CAPÍTULO IV Programas de atención y prevención de la violencia escolar .....</b>	<b>163</b>
IV.1 Programas remediales y/o de atención directa a casos .....	163
IV.2 Programas preventivos .....	168
IV.2.1 Estrategias centradas en lo normativo.....	173
IV.2.2 Estrategias artísticas-culturales .....	179
IV.2.3 Estrategias de educación en valores y para la paz .....	184
IV.2.3.1 La participación en la prevención de la violencia escolar .....	188
IV.2.3.2 La mediación como técnica de resolución de conflictos .....	190
IV.2.4 Estrategias centradas en la coeducación y la prevención del sexismo .....	194
IV.2.5 Estrategias de educación emocional y habilidades sociales .....	196
IV.2.5.1 Estrategias centradas en el trabajo <i>con</i> y <i>desde</i> el personal docente.....	204
IV.2.6 Reflexiones y sugerencias desde la pedagogía de la lentitud .....	206

<b>CAPÍTULO V Un punto de partida epistemológico: las voces del estudiantado .....</b>	<b>211</b>
V.1 Origen de esta corriente .....	212
V.2 ¿Voz o voces? .....	214
V.3 Retos que emergen desde el compromiso con las voces del estudiantado .....	214
V.3.1 Formas divergentes de pensar lo metodológico .....	215
V.3.2 Formas divergentes de pensar el rol del estudiantado .....	217
V.3.3 Formas divergentes de pensar el análisis de la información .....	218

## **SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

<b>CAPÍTULO VI Diseño de la investigación.....</b>	<b>219</b>
VI.1 Enfoque metodológico .....	219
VI.2 Tipo de investigación .....	220
VI.3 La Teoría Fundamentada...o el dejar que los datos <i>hablen</i> .....	221
VI.4 Estudios de casos como estrategia de investigación .....	223
VI.5 Técnicas e instrumentos de investigación .....	224
VI.5.1 Observación no participante .....	225
VI.5.2 Talleres lúdicos-creativos .....	226
VI.5.3 Grupos focales y entrevistas a profundidad.....	231
VI.6 Población del estudio .....	234
VI.7 Consideraciones éticas .....	239
VI.8 Descripción del trabajo de campo realizado .....	239
VI.8.1 Trabajo de campo en el centro educativo A .....	241
VI.8.2 Trabajo de campo en el centro educativo B .....	243
VI.9 Proceso de análisis de la información .....	244
VI.10 Criterios de calidad del estudio .....	249



## **TERCERA PARTE: HALLAZGOS**

<b>CAPÍTULO VII Centro educativo A</b> .....	255
VII.1 Contexto del centro educativo A .....	255
VII.1.1 Contexto comunitario .....	255
VII.1.2 Contexto familiar .....	257
VII.1.2.1 Trabajo infantil .....	259
VII.2 Caracterización general del centro educativo .....	261
VII.2.1 Sobreedad escolar .....	263
VII.2.2 Normas de convivencia y consejos estudiantiles y de curso .....	264
VII.2.3 El bueno y el malo: valoraciones y expectativas docentes sobre sus estudiantes .....	267
VII.2.4 “No sabe dar clases”: valoraciones y expectativas estudiantiles sobre sus docentes .....	268
VII.2.5 Alimentación y violencia de la escuela .....	270
VII.2.6 Amistad y traición.....	271
VII.2.7 “Aquí nos matamos pero afuera es peor”: el centro educativo como espacio seguro .....	273
VII.3 Violencia verbal.....	275
VII.3.1 Chismes .....	276
VII.3.2 Malas palabras y ofensas .....	277
VII.3.3 Sobrenombres .....	278
VII.3.4 Amenazas .....	280
VII.4 Violencia física .....	280
VII.4.1 Porte y uso de armas .....	284
VII.4.1.1 Pinchos y agujas .....	285
VII.4.1.2 Navajas, cuchillos y puñales .....	286
VII.4.1.3 Pistolas .....	287
VII.5 Violencia económica .....	287
VII.5.1 Robo .....	287
VII.6 Relaciones de pareja y violencia sexual .....	291
VII.6.1 El cuerpo femenino como objeto sexual .....	293
VII.6.2 Exhibicionismo, masturbación y “dar piquete” .....	295
VII.6.3 Otras manifestaciones de violencia sexual .....	296
VII.6.4 Matrimonio y embarazo adolescente .....	298
VII.7 Violencia cibernética .....	301
VII.7.1 Grabación y difusión de peleas.....	303
VII.7.2 Violencia cibernética vinculada a la violencia verbal .....	304
VII.7.3 Violencia cibernética vinculada a la violencia sexual.....	305
VII.8 Espacios y momentos de ocurrencia .....	307
VII.9 Opiniones sobre la influencia de la variable sexo en el ejercicio de la violencia.....	309
VII.9.1 Opiniones de las alumnas.....	309
VII.9.2 Opiniones de los alumnos.....	310
VII.9.3 Opiniones del cuerpo docente .....	311
VII.10 Opiniones sobre la influencia de las variables edad y grado en el ejercicio de la violencia .....	312
VII.11 Violencia de estudiantes a docentes .....	314
VII.12 Violencia de docentes a estudiantes .....	316

VII.12.1 El caso de la profesora de inglés .....	319
VII.13 Causas de la violencia escolar según opiniones de estudiantes y docentes .....	320
VII.13.1 Contexto familiar .....	321
VII.13.2 “Para un pleito tienen que haber tres personas”: el rol del enchinchador .....	323
VII.13.3 La violencia como diversión .....	324
VII.13.4 “Esa es muy puta”: causas vinculadas a la construcción social de género .....	327
VII.14 Consecuencias de la violencia escolar según opiniones de estudiantes y docentes .....	330
VII.14.1 Consecuencias personales para el estudiantado .....	330
VII.14.2 Consecuencias personales para el cuerpo docente .....	330
VII.14.3 Consecuencias para el centro educativo .....	331
VII.15 Estrategias personales para el abordaje de la violencia escolar .....	333
VII.15.1 Búsqueda de apoyo en personas adultas .....	333
VII.15.2 Todo se sabe: el chivateo .....	334
VII.15.3 Auto-defensa: No quedarse dao’ .....	335
VII.16 Estrategias institucionales para el abordaje de la violencia escolar .....	340
VII.16.1 Separarles .....	342
VII.16.2 “¡Póngale su mala nota!”: bajarles la calificación .....	343
VII.16.3 Estrategias específicas para robos y porte de armas .....	344
VII.16.4 “Todas las hembras tienen que venir con pantalones”: estrategias específicas ante la violencia sexual .....	344
VII.16.5 Referir el caso a la dirección .....	346
VII.16.6 “Cambios de ambiente”: suspensiones y expulsiones .....	348
VII.16.7 “Si usted no me trae a sus padres, usted no entra”: vínculo escuela y familias .....	350
VII.16.8 Otras estrategias .....	354
VII.17 Valoraciones de las estrategias por parte de estudiantes y docentes .....	355
VII.18 Propuestas por parte del cuerpo docente .....	359
VII.18.1 Trabajo con familias .....	359
VII.18.2 Otras propuestas .....	360
VII.19 Propuestas por parte del estudiantado .....	360
VII.19.1 Propuestas preventivas .....	360
VII.19.2 Propuestas de mayor control .....	362
VII.19.3 Propuesta de educación diferenciada .....	363
VII.20 Temas emergentes relevantes .....	364
VII.20.1 Racismo y antihaitianismo .....	364
VII.20.2 Pandillas y bandas .....	365
VII.20.3 Drogas, alcohol y cigarrillos .....	367
<b>CAPÍTULO VIII Centro educativo B .....</b>	<b>369</b>
VIII.1 Contexto del centro educativo B .....	369
VIII.1.1 Contexto comunitario .....	369
VIII.1.2 Contexto familiar .....	371
VIII.1.2.1 Trabajo infantil .....	373
VIII.2 Caracterización general del centro educativo .....	374

VIII.2.1 Sobreedad escolar .....	376
VIII.2.2 Normas de convivencia y consejos estudiantiles y de curso .....	378
VIII.2.3 “A ellos no les interesa”: valoraciones y expectativas docentes sobre sus estudiantes .....	380
VIII.2.4 “Aquí ninguno explica la clase”: valoraciones y expectativas estudiantiles sobre sus docentes .....	381
VIII.2.5 Amistad y traición.....	383
VIII.2.6 “Aquí peleamos pero no nos matamos”: el centro educativo como espacio seguro .....	385
VIII.2.7 Valoración sobre la jornada escolar extendida .....	387
VIII.2.7.1 Alimentación en la jornada escolar extendida .....	389
VIII.3 Violencia verbal.....	394
VIII.3.1 Chismes o “mandaditos” .....	394
VIII.3.2 Malas palabras y ofensas .....	395
VIII.3.3 Sobrenombres .....	396
VIII.3.4 Amenazas .....	399
VIII.4 Violencia física .....	400
VIII.4.1 Juegos con violencia física .....	406
VIII.4.2 Porte y uso de armas .....	407
VIII.4.2.1 Pinchos .....	408
VIII.4.2.2 Navajas, cuchillos, puñales y tijeras .....	409
VIII.4.2.2.1 El caso del estudiante asesinado .....	411
VIII.4.2.3 Pistolas .....	412
VIII.5 Violencia económica .....	412
VIII.5.1 Robo y destrucción de propiedad del centro educativo .....	412
VIII.5.2 Robo y destrucción de propiedad personal .....	413
VIII.6 Relaciones de pareja y violencia sexual .....	415
VIII.6.1 Juegos vinculados al contacto y/o violencia sexual.....	418
VIII.6.2 El cuerpo femenino como objeto sexual .....	422
VIII.6.3 Exhibicionismo, masturbación y “dar piquete” .....	423
VIII.6.4 Violaciones sexuales .....	424
VIII.6.5 Matrimonio y embarazo adolescente .....	425
VIII.7 Violencia cibernética .....	427
VIII.8 Espacios y momentos de ocurrencia .....	429
VIII.9 Opiniones sobre la influencia de la variable sexo en el ejercicio de la violencia .....	431
VIII.9.1 Opiniones de las alumnas.....	431
VIII.9.2 Opiniones de los alumnos.....	432
VIII.9.3 Opiniones del cuerpo docente .....	432
VIII.10 Opiniones sobre la influencia de las variables edad y grado en el ejercicio de la violencia .....	433
VIII.11 Violencia de estudiantes a docentes .....	435
VIII.12 Violencia de docentes a estudiantes .....	436
VIII.12.1 El profesor de educación física.....	440
VIII.12.2 El profesor de matemáticas .....	440
VIII.12.3 La profesora de 6º grado .....	441
VIII.12.4 La profesora de ciencias sociales.....	442
VIII.12.5 El profesor de religión .....	442
VIII.12.6 El profesor bibliotecario .....	443

VIII.13 El centro educativo como agente de control del cuerpo y las identidades .....	444
VIII.14 Causas de la violencia escolar según opiniones de estudiantes y docentes .....	447
VIII.14.1 Contexto familiar .....	448
VIII.14.2 “Siempre hay uno que lo va a agitar para que usted pelee”: el rol del enchinchador .....	449
VIII.14.3 El juego, el relajo y la violencia .....	450
VIII.14.4 “Viven provocando a los hombres”: causas vinculadas a la construcción social de género .....	452
VIII.15 Consecuencias de la violencia escolar según opiniones de estudiantes y docentes .....	453
VIII.15.1 Consecuencias personales para el estudiantado .....	453
VIII.15.2 Consecuencias personales para el cuerpo docente .....	454
VIII.15.3 Consecuencias para el centro educativo .....	454
VIII.16 Estrategias personales para el abordaje de la violencia escolar .....	455
VIII.16.1 Búsqueda de apoyo en personas adultas .....	455
VIII.16.2 Búsqueda de apoyo en sus pares .....	456
VIII.16.3 Todo se sabe: el chivateo .....	457
VIII.16.4 Auto-defensa: No quedarse dao’ .....	458
VIII.17 Estrategias institucionales para el abordaje de la violencia escolar .....	461
VIII.17.1 Separarles y que intervenga la policía escolar .....	462
VIII.17.2 “Te voy a poner un cero bien grande”: bajarles la calificación .....	463
VIII.17.3 Estrategias específicas para robos y porte de armas .....	464
VIII.17.4 Referir el caso a la dirección .....	465
VIII.17.4.1 Trabajo con la psicóloga escolar .....	466
VIII.17.5 “Los problemas aquí se resuelven botándonos”: suspensiones y expulsiones .....	468
VIII.17.6 “Les hemos hecho ver el problema que hay en su hogar”: vínculo escuela y familias .....	470
VIII.17.7 Otras estrategias .....	473
VIII.18 Valoraciones de las estrategias por parte de estudiantes y docentes .....	474
VIII.19 Propuestas por parte del cuerpo docente .....	477
VIII.19.1 Trabajo con familias .....	478
VIII.19.2 Cambios en el sistema escolar .....	478
VIII.20 Propuestas por parte del estudiantado .....	479
VIII.20.1 Propuestas preventivas .....	479
VIII.20.2 Propuestas de mayor control .....	483
VIII.20.3 Propuesta de educación diferenciada .....	484
VIII.21 Temas emergentes relevantes .....	485
VIII.21.1 Racismo y antihaitianismo .....	485
VIII.21.2 Pandillas y bandas .....	486
VIII.21.3 Drogas y cigarrillos .....	487

**CUARTA PARTE:**  
**CONCLUSIONES, DISCUSIONES Y RECOMENDACIONES**

<b>CAPÍTULO IX Conclusiones y discusiones</b>	489
IX.1 Objetivo específico 1	492
IX.1.1 Violencia de la escuela	492
IX.1.2 Violencia entre estudiantes	497
IX.1.2.1 Espacios y momentos de ocurrencia	502
IX.1.2.2 Opiniones sobre la influencia de las variables sexo y grado en el ejercicio de violencia entre estudiantes	503
IX.1.3 Violencia de estudiantes a docentes y de docentes a estudiantes	505
IX.2 Objetivo específico 2	507
IX.2.1 Frecuencia	507
IX.2.2 Causas de la violencia escolar según opiniones de estudiantes y docentes	508
IX.2.3 Consecuencias de la violencia escolar según opiniones de estudiantes y docentes	513
IX.3 Objetivo específico 3	514
IX.3.1 Estrategias personales del estudiantado	515
IX.3.2 Estrategias institucionales	518
IX.4 Objetivo específico 4	524
IX.4.1 Valoraciones de las estrategias	524
IX.4.2 Propuestas por parte de docentes	525
IX.4.3 Propuestas por parte del estudiantado	526
IX.5 Siete conclusiones a modo de síntesis	528
 <b>CAPÍTULO X Fortalezas, limitaciones y propuestas</b>	 531
X.1 Fortalezas y limitaciones del estudio	531
X.2 Futuras líneas de investigación	532
X.3 Algunas recomendaciones finales	534
 <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	 539
 <b>ANEXOS</b>	 595
Anexo 1	
<i>Glosario de dominicanismos utilizados en las entrevistas y grupos focales</i>	595
Anexo 2	
<i>Sistema de categorías de análisis</i>	601

## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1	
<i>Características de los climas escolares nutritivos y tóxicos.....</i>	<i>33</i>
Tabla 2	
<i>Hechos susceptibles de aplicación de medidas educativas y disciplinarias .....</i>	<i>44</i>
Tabla 3	
<i>Indicadores y/o características de estudiantes implicados en situaciones de violencia .....</i>	<i>93</i>
Tabla 4	
<i>Algunos programas preventivos de violencia escolar .....</i>	<i>170</i>
Tabla 5	
<i>Matrícula por grados del centro educativo A.....</i>	<i>235</i>
Tabla 6	
<i>Matrícula por grados del centro educativo B.....</i>	<i>235</i>
Tabla 7	
<i>Muestra de estudiantes y docentes.....</i>	<i>237</i>
Tabla 8	
<i>Edades del estudiantado participante .....</i>	<i>237</i>
Tabla 9	
<i>Años en servicio de docentes participantes .....</i>	<i>237</i>
Tabla 10	
<i>Síntesis del trabajo de campo realizado .....</i>	<i>243</i>
Tabla 11	
<i>Sistema de categorías desarrollado.....</i>	<i>246</i>
Tabla 12	
<i>Cronograma de trabajo desarrollado.....</i>	<i>249</i>
Figura 1	
<i>Secuencia cronológica en la que se desarrollaron las técnicas de recolección de información.....</i>	<i>225</i>
Figura 2	
<i>Ruta crítica de los centros educativos ante un caso de violencia física entre estudiantes.....</i>	<i>524</i>





## **Un preámbulo necesario: la violencia escolar en el marco de la (pre)ocupación por la calidad educativa**

*La educación no puede permanecer alejada de los cambios y de los problemas que se están produciendo en la sociedad.*

ÁLVARO MARCHESI

La calidad de la educación continúa siendo una de las grandes preocupaciones a nivel internacional. Qué significa la calidad educativa y cómo conseguirla se sitúan como dos importantes interrogantes y desafíos que enfrentan las sociedades actuales y ante las cuales no existen posibles recetas.

A mi entender, la calidad educativa no viene dada solo por la democratización del acceso al aula ni por la mejora de la formación docente, la infraestructura escolar ni la innovación pedagógica. Esta se construye también —o sobre todo— en la medida en que: disminuyen los índices de repetición, sobreedad y deserción; la educación se vuelve relevante, significativa y pertinente para sus actores; aumentan los logros de aprendizaje del estudiantado, la participación activa de toda la sociedad en la acción educadora; y la escuela se convierte en un entorno estimulador de la autonomía, la creatividad, la curiosidad, la inventiva y la sana convivencia. Así, comprendiendo la educación de calidad como un derecho humano que tiene toda persona a lo largo de su vida, es posible pensar en la necesidad de contar con un sistema educativo inclusivo, que atienda a la diversidad como factor imprescindible de la calidad y como proceso tendiente a disminuir las desigualdades y exclusiones sociales.

Para los fines del presente trabajo de tesis doctoral, centro la mirada en lo que concibo y defiendo como uno de los pilares de todo proceso de construcción de la calidad educativa: la con-vivencia escolar. De manera específica, asumo como objeto de estudio la violencia escolar, en el entendido de que no solo afecta negativamente la convivencia, sino que a su vez se constituye en uno de los más severos obstáculos para lograr la calidad educativa, en la medida en que dificulta y deshumaniza los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad la escolarización continúa siendo percibida como una de las vías para lograr la movilidad social y mejorar la calidad de vida de las personas, entendida la escuela como un espacio de formación integral, interacción y aprendizaje para el desarrollo personal (Albaladejo-Blázquez, Ferrer-Cascales, Reig-Ferrer & Fernández-Pascual, 2013). Sin embargo, la idea de que la escuela es un espacio seguro ya no se corresponde con la realidad de la mayoría de los centros escolares.

Según diversas autoras (Ortega & Mora-Merchán, 2000; Díaz-Aguado, 2005), a lo largo de la vida escolar, todos los actores del proceso educativo están inmersos —de distintas maneras y desde distintas manifestaciones— en la violencia escolar, ya sea como víctimas, agresores o espectadores. Más allá de ser un fenómeno aislado, esporádico o episódico, la violencia escolar es un problema sistémico de gran relevancia, pues afecta las dinámicas sociales sobre las que debe producirse la actividad educativa (Ortega et al., 1998) y, por tanto, es uno de los factores que más peso tiene en la baja calidad de la enseñanza (Abramovay, 2005a).

No es por tanto casual que Perrenoud (2008a), en sus *Diez nuevas competencias para enseñar*, exprese el imperativo de que las y los docentes contribuyan desde su profesión, a la prevención de la violencia en la escuela y en la ciudad, incluyendo la propia violencia que ejercen las personas adultas sobre niños y niñas, así como las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. Y es que la escuela es reconocida como el espacio donde probablemente todas las relaciones allí experimentadas se transforman en modelos de convivencia social (Berger et al., 2009). Sin embargo, muchos docentes aún carecen de habilidades y competencias para favorecer una convivencia social y escolar más justa y armónica (Sandoval & Simón, 2007; Berger et al., 2009), y con ello, fortalecer los cuatro pilares en los que, según Delors (1996), se basa la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Dicho esto, no es casual que actualmente exista cierto consenso en considerar la prevención y erradicación de la violencia escolar como uno de los principales retos del sistema educativo (López, Domínguez & Álvarez, 2010). Por esta

razón, desde la comunidad científica se extiende la invitación a continuar profundizando en la dimensión real de este fenómeno a nivel mundial (Blaya, Debarbieux, Del Rey & Ortega, 2006), sus causas, sus manifestaciones y sus consecuencias para el desarrollo de las personas, las instituciones y las sociedades.

Profundizar en estos aspectos evita que se reduzca el diseño de intervenciones a lo normativo o a lo sancionable, pues esto no atiende las raíces de la violencia escolar y, por tanto, no puede aportar a su prevención ni erradicación. Además, conocer sus raíces culturales y estructurales, evita que sea catalogada como una problemática de sectores marginados, y nos aleja del riesgo de que, en palabras de Ruiz (2005), sea utilizada como un argumento a favor de la privatización de la educación o de la intensificación del control y la vigilancia.

Se presenta pues el reto de aportar a la construcción de escuelas que sean una “comunidad con valores compartidos” (García & López, 2011, p. 551) y que “posibiliten la formación de individuos capaces de comunicarse, de participar, de comprometerse en proyectos comunes, de gestionar los conflictos democráticamente, de convivir con el otro, de trabajar —en definitiva— por la cohesión de los grupos en los que se integran” (García-Raga, Martínez-Usarralde & Sahuquillo, 2012, p. 208). Para Ortega (2002), se trata de “contribuir a la construcción de formas de *ser* y *estar* que tengan en cuenta a los otros y a sus sentimientos” (p. 110).

A pesar de ser una problemática preocupante en el contexto dominicano, pocos son los estudios a profundidad que se han realizado sobre la violencia escolar. Por tanto, se identifica un vacío en la reflexión teórica y la investigación sobre este fenómeno.

*“Estar, ser y con-vivir en la escuela. La violencia escolar desde las voces de estudiantes y docentes”* es un estudio cualitativo que ahondó en la problemática de la violencia escolar, desde la propia subjetividad de estudiantes y docentes de la República Dominicana.

Como se verá a lo largo del trabajo, existe un marcado énfasis en la voz del estudiantado, decisión metodológica fundamentada en dos principales premisas. Por un lado, entendiendo que constituyen la razón de ser de la escuela y, por tanto, han de tener protagonismo en la reflexión sobre la violencia escolar. Por otro lado, porque es necesario reflexionar en torno a esta problemática, trascendiendo lo que personas adultas han definido *a priori* sobre lo que debe ser considerado o no como violencia. Mi intención fue situar al estudiantado como la voz y experiencia central, para así aportar a posibles nuevas formas de pensar, comprender y abordar la violencia escolar en el contexto dominicano.

Asimismo, busqué comprender esta problemática escolar desde una mirada amplia: no solo desde el estudiante agresor o víctima (como roles inmutables), no solo desde la violencia “entre pares” ni solo desde los episodios más claramente visibles e identificables; sino comprenderla como una forma de relación social, y desde el entendido de que los y las estudiantes se desarrollan y conviven en un complejo y sigiloso sistema cotidiano de violencia *en y de* la escuela.

Para Torrego (2006), “el tema de la convivencia representa probablemente una de las manifestaciones más crudas de las disfunciones y contradicciones de los sistemas escolares actuales” (p. 13). Entendiendo la violencia escolar como síntoma de un profundo mal social y como indicador del fracaso del sistema educativo actual, considero que nos encontramos ante una problemática que representa un desafío y una oportunidad: esto es, la de transformar principios y dinámicas del sistema educativo que quizás hasta ahora no se habían considerado cuestionables.

De esta manera, asumí el reto de aportar a la construcción de un cuerpo teórico *situado* en nuestra realidad dominicana, que contribuya al diseño e implementación de programas para el abordaje, prevención y erradicación de la violencia escolar, y para la construcción de relaciones de convivencia basadas en el reconocimiento y valoración propia y mutua.

## **Objetivos de la investigación**

Esta investigación parte del reconocimiento de la convivencia escolar como la base para la construcción de la convivencia ciudadana; de la violencia escolar como un obstáculo para la mejora de la calidad educativa y el logro de los aprendizajes (Ortega & Mora-Merchán, 2000; Abramovay, 2005a; Díaz-Aguado, 2006a; Perrenoud, 2008a); así como del vacío teórico en la comprensión de la violencia escolar desde la realidad dominicana. Tomando en cuenta lo anterior, los objetivos de la presente investigación fueron:

### **Objetivo general:**

Analizar las opiniones y experiencias sobre la violencia escolar que tienen estudiantes y docentes en la República Dominicana.

### **Objetivos específicos:**

1. Analizar las manifestaciones de violencia escolar que estudiantes y docentes identifican en sus centros educativos, y cómo estas son experimentadas.
2. Analizar las concepciones sobre frecuencia, causas y consecuencias de la violencia escolar que tienen estudiantes y docentes.
3. Identificar las estrategias que se ponen en marcha en el centro educativo para el abordaje y prevención de la violencia escolar.
4. Describir las opiniones de estudiantes y docentes sobre las estrategias institucionales para el abordaje y prevención de la violencia escolar.



## PRIMERA PARTE:

### FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

*Los hombres de tu planeta cultivan cinco mil rosas juntas en un mismo jardín...  
Sin embargo, no encuentran lo que buscan. (...)  
Y pensar que lo que buscan bien podría encontrarse  
en una sola rosa o en un poco de agua. (...)  
Pero los ojos no siempre ven. Hay que buscar con el corazón.  
ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY, *El principito*.*

#### CAPÍTULO I

##### La convivencia escolar

##### I.1 La con-vivencia escolar: aproximación a una definición

Resulta oportuno asumir como punto de partida de la fundamentación teórica de la presente tesis doctoral, definiciones claras sobre convivencia escolar y clima escolar ya que, aunque muchas veces son usados como sinónimos, no lo son.

El concepto de clima social escolar, o clima escolar, tiene sus orígenes en la noción de clima organizacional, que se relaciona directamente —aunque no de manera exclusiva— con la motivación de los y las empleadas hacia la consecución de las metas establecidas por la organización a la que pertenecen; y con el estudio de las relaciones interpersonales en el ámbito laboral para explicar el desempeño y rendimiento en el mismo.

El clima escolar se define como la apreciación o percepción que tienen las y los miembros de un centro sobre las relaciones interpersonales, las normas disciplinarias y el ambiente en el que desarrollan sus actividades cotidianas (Pérez, Ramos & López, 2010; Garretón, 2013). Esto es, la manera en que la escuela es vivida y sentida por su propia comunidad educativa. Para la Fundación Santa María (FSM) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2008), “un importante indicador del clima escolar son las relaciones sociales que en su interior se desarrollan (p. 16), mientras que para Villafañe (1993) (citado en Royo, 2013a, p. 55), el buen clima se compone de



“satisfacción profesional, un alto nivel de comunicación y unas altas expectativas y motivaciones”.

La estructura y cultura organizativa de los centros educativos son dos de los factores clave que influyen en el clima escolar (Murillo & Becerra, 2009), pues ahí subyacen procesos de comunicación y relación. De esta manera, “para poder trabajar el clima del aula, debemos llegar a conocer lo que los integrantes del aula perciben al estar y relacionarse en ella” (Pérez, Ramos & López, 2010, p. 261).

La cultura escolar se define como el conjunto de creencias, costumbres, normas, valores, actitudes y expectativas que predominan en una organización de manera consciente o inconsciente, y que construyen —a partir de las relaciones interpersonales cotidianas— los modos compartidos de pensar, sentir y percibir dicha organización (Martínez, 1995; Oltra, 2001; Arribas & Torrego, 2006; Marchesi, 2008; Sánchez & López, 2010; López, 2010). En este sentido, Marcelo y Estebaranz (1999) plantean que la cultura no es solo descriptiva sino que es también normativa y, para Sánchez y López (2010), la cultura es la verdadera estructura de la organización.

La cultura de la escuela refleja las normas y valores dominantes entre los profesores, las relaciones entre ellos y los distintos sectores de la comunidad educativa, los sistemas de participación y de toma de decisión existentes, y los modelos vigentes sobre la enseñanza, el aprendizaje de los alumnos y su evaluación. (Marchesi, 1999, p. 198)

Para Fernández (2006), dos grandes dimensiones definen y caracterizan el clima en la escuela y el aula: el estilo docente y los elementos organizativos. Plantea que el primero está compuesto por el currículo, el trabajo en equipo del profesorado, la gestión eficaz del aula, el estilo de afrontamiento de los conflictos, la motivación y la atención a la diversidad. Mientras que dentro de los elementos organizativos se encuentran la organización del grupo y el aula, la distribución del espacio y el tiempo, la comunicación y las relaciones interpersonales. Para Fernández, Villaoslada y Funes (2002), “la organización del aula, el manejo de los conflictos y los procesos de enseñanza-aprendizaje son unidades clave en el análisis de la convivencia y el clima escolar” (p. 57).

En los trabajos *Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos* (Berger et al., 2009) y *Estado de la convivencia escolar, conflictividad y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la provincia de Concepción, Chile* (Garretón, 2013) —siguiendo las aportaciones de las chilenas Ana María Arón y Neva Milicic (1999)—, se plantea la distinción entre climas escolares obstaculizadores, negativos o tóxicos, y climas escolares positivos, nutritivos o favorecedores del desarrollo del estudiantado, tal y como se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 1  
*Características de los climas escolares nutritivos y tóxicos*

Climas nutritivos	Climas tóxicos
Se percibe un clima de justicia	Se percibe injusticia
Reconocimiento explícito de logros	Ausencia de reconocimiento y/o descalificación
Predomina la valoración positiva	Predomina la crítica
Tolerancia a los errores	Sobrefocalización en los errores
Sensación de ser valioso	Sensación de ser invisible
Sentido de pertenencia e inclusión	Sentido de marginalidad, de no pertenencia, de exclusión
Conocimiento de las normas y consecuencias de su transgresión	Desconocimiento y arbitrariedad en las normas y las consecuencias de su transgresión
Flexibilidad en las normas	Rigidez en las normas
Sentirse respetado en su dignidad, individualidad, en sus diferencias	No sentirse respetado en su dignidad, su individualidad ni en sus diferencias
Acceso y disponibilidad de la información relevante	Falta de transparencia y uso privilegiado de la información
Favorece el crecimiento personal	Interfiere con el crecimiento personal
Favorece la creatividad	Obstaculiza o impide la creatividad
Se valora el conflicto como oportunidad de crecimiento	No enfrenta el conflicto y/o lo aborda arbitrariamente
Favorece el autoconocimiento y la formación emocional	El proceso educativo se centra en la memoria y la información
Propicia espacios seguros para expresar emociones, sentimientos e ideas	Las emociones y sentimientos no son valoradas ni importantizadas. No se propicia el diálogo
Se favorecen relaciones horizontales y de colaboración de manera cotidiana	Priman las relaciones verticales, el autoritarismo, el individualismo y competitividad
Adaptabilidad a las nuevas experiencias.	Estructura rígida. Miedo y rechazo al

Apertura al cambio	cambio
Búsqueda de soluciones pacíficas a los conflictos. Apertura al diálogo y a la consideración de otras perspectivas	Uso de la violencia y el maltrato para la imposición de ideas o decisiones. Rechazo o menosprecio de otras perspectivas
Incentivo del cuidado por las demás personas, así como del bienestar colectivo	Prima la violencia, la competencia y el individualismo

Fuente: Elaboración propia a partir de los planteamientos de Arón y Milicic (1999), citados en Garretón (2013, p. 80). La autora ha agregado los últimos siete (7) indicadores.

En el entendido de que el clima escolar es la percepción que tiene la comunidad educativa sobre sus relaciones interpersonales, podemos afirmar —siguiendo las reflexiones de Córdoba (2013)— que el mismo constituye un síntoma o termómetro de la convivencia. Así, es posible postular que los climas escolares tóxicos son, a la vez, indicador y consecuencia de la violencia escolar, mientras que una convivencia sin violencia tiende a reflejar uno positivo o nutritivo.

Justamente la violencia escolar ha sido una de las dimensiones comúnmente usadas para medir el clima escolar (Gázquez, Cangas, Pérez-Fuentes, Padilla & Cano, 2007; Trianes, Blanca, De la Morena, Infante & Raya, 2006). De manera específica, Unesco (2013) ha establecido cuatro dimensiones para el análisis del clima escolar: organización del aula, acoso escolar (en inglés *bullying*), violencia escolar y convivencia. Sin embargo, como se verá en los capítulos subsiguientes, en este trabajo de investigación se considera que la violencia escolar abarca incluso la no atención a la diversidad como una de sus manifestaciones.

Ahora bien, ¿qué es la convivencia escolar?

Como seres humanos nos encontramos en permanente interacción y convivencia, es decir, en la acción de co-habitar y vivir en compañía de otros y otras. Somos seres que surgimos *de* y *a partir* del contacto con otras personas.

Convivencia es un marco incluyente de comportamientos y actitudes de cooperación y colaboración, de solidaridad y consenso, y de respeto a los

derechos humanos (Valero, 2006; Trianes & Morales, 2011). La palabra convivencia significa “la acción de vivir comúnmente juntos” (Ortega, 2006b, p. 36) en un proceso permanente de reflexividad e intersubjetividad que, tal y como expone Gijón (2004), solo puede darse gracias a los encuentros cara a cara. Para Ortega (2007), convivencia es

(...) ser partícipe y reconocer que los que comparten, por distintas razones, escenarios y actividades, deben intentar compartir también un sistema de convenciones y normas en orden a que la vida conjunta sea lo mejor posible o, al menos, no haya grandes conflictos. (p. 51)

De manera específica, la convivencia escolar es el conjunto de relaciones interpersonales que se dan en la escuela (Ortega, 2007; Arrebola, Ortíz, Rojas & Herrera, 2009; Córdoba, 2013) y que están situadas en un contexto en el que existen derechos y deberes para cada miembro de la comunidad escolar (Moral, 2011). Es una construcción colectiva y dinámica y, por lo tanto, es una vía subjetiva de creación de cultura. Las escuelas son siempre escenarios de construcción de convivencia. Al respecto, Gijón (2004) señala que es “una modalidad específica de relación formativa (...) que conforma al sujeto de un modo personal y social” (p. 42).

Para Ballester y Calvo (2007), “una característica fundamental de la convivencia escolar es que las relaciones que se establecen (...), además de tener una dimensión personal, tienen fundamentalmente una dimensión institucional determinada por los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 19). Mientras que para Fundación Santa María y OEI (2008) “se comprende por convivencia escolar a la interrelación entre los diferentes actores que forman parte de la comunidad escolar que tienen incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de alumnos y alumnos” (p. 4).

El trabajo *Concepciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos* (Rodríguez, 2007) planteó que la mitad del estudiantado encuestado entiende que una buena convivencia es posible cuando en los centros se dan condiciones para que pueda llevarse a cabo el trabajo académico de forma satisfactoria, y donde el diálogo es el principal medio para resolver los conflictos.

Por su parte, en la tesis doctoral *El constructo convivencia escolar en Educación Primaria* (Córdoba, 2013) la violencia es resaltada como un factor percibido como perturbador de la convivencia, y se concluye que el estudiantado valora las relaciones con los docentes y la red social de iguales como elementos de gran importancia dentro de la convivencia escolar.

No debemos caer en el error común de considerar que la convivencia escolar va a depender únicamente de las buenas o malas relaciones entre nuestro alumnado (subsistema alumnado/alumnado); en el devenir de la convivencia diaria tendremos que tener en cuenta también la calidad de las relaciones que se producen entre el profesorado del centro (subsistema del profesorado), entre el profesorado y el alumnado (subsistema profesorado/alumnado), y la relación de la familia con sus hijos/as y con el centro (subsistema familia). (Ortega & Córdoba, 2008, p. 374)

La convivencia escolar nos remite al sentido de pertenencia e identidad colectiva que tienen las y los miembros de un centro educativo, así como a los valores, creencias y dinámicas a través de los cuales se construyen las relaciones sociales y que favorecen —o no— los procesos de enseñanza-aprendizaje y la formación de una ciudadanía crítica.

La convivencia ha de ser siempre entendida como un aprendizaje continuo, en tanto ejercicio de construcción colectiva de relación y cultura, que “supone una serie de códigos que norman el estar juntos” (Garretón, 2013, p. 26). Estos códigos son tanto implícitos como explícitos. Por un lado, están los aspectos intrínsecos de cada persona, que incluyen la personalidad, la autoestima, las habilidades sociales y las expectativas; por otro lado, se encuentran los códigos explícitos que vienen dados por las normas de convivencia y de disciplina institucionalmente establecidas (Blaya, Debarbieux, Del Rey & Ortega, 2006).

Hay que mencionar, además, que si bien cada escuela construye y reconstruye un modo particular de *con-vivir*, con códigos propios y en vinculación con el contexto del cual es parte, tampoco debe pensarse la convivencia escolar en términos homogéneos sino como un conjunto de subculturas que van conformando la escuela como comunidad más amplia. Por ejemplo, para Fernández, Villaoslada y Funes (2002), “el grupo-clase constituye una subestructura del centro educativo” (p. 43).

Desde que empieza la escolarización, inicia el aprendizaje de y en la convivencia escolar. En las relaciones cotidianas con docentes y pares, el niño o la niña “se enfrenta al reconocimiento de que los otros tienen ideas y puntos de vista que pueden diferir del suyo, siendo capaz de interpretar de forma más exacta las emociones y las intenciones de los demás” (Górriz, 2009, p. 21), con lo cual también inicia más intensamente el desarrollo de habilidades socioemocionales relacionadas con la capacidad de establecer vínculos interpersonales.

Así, la escuela se convierte en el espacio donde probablemente todas las relaciones allí experimentadas se transforman en modelos de convivencia social (Berger et al., 2009, p. 22). Justamente por esto, es de suma importancia prestar atención al tipo de relaciones y dinámicas que se establecen a lo interno del centro educativo.

En adición a esto, diversos autores e investigaciones han establecido la estrecha relación existente entre convivencia escolar y logros de aprendizaje del estudiantado. Señalan que la violencia en la escuela crea escenarios de malestar, perjudica la calidad de las clases e impacta negativamente en la motivación, en la actitud hacia el estudio, en el desempeño académico del estudiantado y en las relaciones entre todas las personas que componen la escuela. Esto influye en la baja calidad de la enseñanza y acentúa el ausentismo, la repetición y el abandono escolar (Martínez-Otero, 2001; Caballero, 2002; Ramírez & Fernández, 2002; Abramovay, 2005a; Prieto & Carillo, 2009; Alonso-Tapia & Fernández-Heredia, 2009; Berger et al., 2009; Garretón, 2013; Álvarez-García, Dobarro, Rodríguez, Núñez & Álvarez, 2013). Una sana convivencia y un clima escolar positivo se asocian con la mejora del rendimiento académico y los aprendizajes, con el desarrollo del sentido de ciudadanía y con el fomento del pensamiento crítico e imaginativo (Fernández, 2006; Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013).

Se refuerza de esta manera la importancia de pensar en la escuela, no solo como espacio de formación académica, sino también como un espacio de formación de personalidad (Jordán, 2009), de desarrollo de la autonomía (Romero, 2006a), de crecimiento afectivo (Pérez, Ramos & López, 2010), de

aprendizaje de los límites de conducta y normas de comportamiento (Álvarez-García et al., 2013), de creación de expectativas y proyectos de vida, en fin, un espacio de humanización. De esta manera, el fomento de una convivencia sin violencia es una necesidad pedagógica.

Ahora bien, los modelos de convivencia que suelen primar en nuestras sociedades y sus instituciones no necesariamente se corresponden con este “ideal”. Tal y como plantea Caballero (2002) en *Educación para la paz y la convivencia: implicaciones para la gestión de conflictos escolares*, “las instituciones que públicamente proponen la necesidad de una educación igualitaria, no discriminatoria, justa, democrática y plural (...) son las que en sus decisiones políticas, sociales y económicas transmiten modelos de actuación opuestos, injustos, discriminatorios, bélicos” (p. 405).

Asimismo, tal y como lo demuestran estudios realizados a nivel internacional, la escuela no siempre es el espacio democrático, horizontal ni participativo que se quisiera pues, por solo citar un caso, “posee sus propios mecanismos de exclusión y selección social, escogiendo a algunos y expulsando a otros” (Ovalles & Macuare, 2009, p. 107). Además, existen serias dificultades vinculadas a la violencia que es ejercida por docentes a estudiantes:

profesores que se burlan —o permiten las burlas de sus compañeros—, que toman decisiones injustas sin escucharles o considerar su versión, que generan ambientes de control entre los alumnos o bien que no generan confianza por el incumplimiento de sus promesas, son profesores que los alumnos y alumnas señalan que les hacen sentirse mal. (Berger et al., 2009, p. 30)

Además, a pesar de que “muchas son las evidencias que apoyan la conveniencia de la colaboración como instrumento que facilita el aprendizaje y mejora la convivencia” (Caballero, 2002, p. 407), y que “incrementa el dominio de los contenidos de las asignaturas, la motivación por el aprendizaje, el compromiso con la escuela y el tiempo dedicado a las tareas” (Berger et al., 2009, p. 23), la propia estructura del sistema educativo suele fomentar el individualismo y la competencia en el aula, y no la colaboración ni la colectividad, ambos aspectos clave para la construcción de convivencia.

Resurge así la necesidad de que los centros educativos y sus docentes manejen herramientas que aporten a la construcción de “climas escolares nutritivos”, esto es, a una convivencia que contribuya al sano e integral desarrollo socioafectivo de toda la comunidad educativa. Sin lugar a dudas, una de estas tan necesarias herramientas es la asunción del conflicto como oportunidad pedagógica.

La diversidad tan propia de lo humano, en lo que respecta a experiencias, vivencias, intereses, puntos de vistas, valores, deseos y creencias, origina los conflictos (Ortega, 2002; Martínez, 2005; Gómez, 2005; Moral, 2011). En palabras de Caballero (2002), estos son ineludibles porque “inevitable es que en ocasiones nuestros intereses resulten incompatibles con los de otras personas” (p. 407). Para Horno (2004) son parte natural de todo tipo de relación y de todo proceso de cambio, y suele implicar “una situación de malestar o desequilibrio sentido” (López, Sánchez, Murillo, Lavié & Altopiedi, 2003, p. 431). Para Córdoba y Ortega (2008), “es una contraposición de intereses, deseos, creencias, entre dos o más partes implicadas” (pp. 377).

En las instituciones educativas ocurren conflictos por diversas causas, por ejemplo: la cultura organizativa, la comunicación, los procedimientos, la jerarquía y la desigualdad de poder, los estilos de dirección, las normas y reglas, los intereses y expectativas, la participación y la toma de decisión, y la falta de habilidades sociales para las relaciones interpersonales (Fernández, Álvarez & Herrero, 2010).

Sin embargo, siempre en la base de cualquier conflicto se encuentra un componente afectivo “bien en el motivo por el que se enfrentan, bien por la relación entre quiénes está el problema” (Horno, 2004, p. 106). Por tanto, hay que considerarlo como un proceso, y no como un hecho puntual, y de igual modo “su resolución hay que verla también como un proceso y no como una acción concreta” (San Martín, 2003, p. 14).

Aunque etimológicamente la palabra conflicto deriva del latín *conflictus*, que significa *el golpe entre varios*, este no es un concepto negativo per se “ya que hace referencia a la confrontación de intereses y de puntos de vista distintos, y



esto puede suponer un gran enriquecimiento cognitivo y social” (Górriz, 2009, 23). Así lo enfatiza Ortega (2002) al plantear:

(...) el conflicto, como confrontación de ideas, intereses y puntos de vista es muy productivo. Nada tan creativo como la divergencia cuando ésta se expresa en términos de respeto y escucha mutua. Es el disenter del otro lo que mueve a buscar nuevos recursos intelectuales. Es la confrontación de emociones y afectos lo que estimula la autocrítica y la búsqueda de nuevos modelos de ser y estar. (p. 102)

El conflicto, si se despliega en términos de comunicación, (...) y si discurre con atención y respeto a la intervención de las partes, puede llegar a ser parte integrante en la organización humana de la red, dado que estimula y hace evidente el problema del control sobre la comunicación y hace emerger el problema del poder. (pp. 102-103)

Para la misma autora, “el conflicto es, en sí mismo, una fuente de matices que alimenta permanentemente la interacción de los que conviven compartiendo espacios, tiempos, actividades y normas” (Ortega, 2010, p. 17), por lo que su tratamiento no tiene por qué necesariamente implicar el uso de la violencia (Ortega & Mora-Merchán, 2000; Hernández & Jaramillo, 2005; Torrego, 2006; Ortega & Córdoba, 2008; Torres, 2011; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2014).

A pesar del reconocimiento del conflicto como herramienta diagnóstica de la realidad y como elemento favorecedor de la transformación y el crecimiento, vivimos en una cultura de miedo y rechazo al conflicto, porque no hemos aprendido a ser “sensibles a su potencialidad cognitiva” (Ortega, 2002, p. 102). Constituye un desafío considerar el conflicto como una oportunidad para el aprendizaje (Alonso, 2011), y como un elemento necesario para el cambio y la mejora en todo proceso, tal y como hemos expuesto antes. Para Binaburo y Muñoz (2007), el conflicto puede orientar y conducir “hacia una comunicación más abierta, hacia soluciones más dialogantes y creativas y a la mejora en general de nuestras relaciones personales; pero también puede conducirnos, dependiendo de cómo lo afrontemos, a un deterioro constante de las relaciones interpersonales” (p. 61).

Es por esto que no se trata de plantear la erradicación de los conflictos, que inevitablemente ocurren en los centros educativos (Grañeras & Vázquez, 2009), sino de intervenir para que su solución no incluya los medios violentos.

Para Ortega (2010), la escuela no debe evitar los conflictos, sino “aprender a resolverlos de forma dialogante y positiva, porque a la escuela se va a aprender a ser una persona equilibrada, sensata, solidaria y segura” (p. 18). En ese sentido, Torrego (2006) explica que “el tipo de convivencia pacífica que ha de promocionarse en nuestros centros será aquella que reconozca la existencia del conflicto y, por tanto, su mejor expresión será el resultado de abordarlo adecuadamente” (p. 19).

El manejo y tratamiento que reciben los conflictos en la comunidad escolar pueden llegar a generar, detonar y/o perpetuar situaciones de violencia. No es casual que una de las principales preocupaciones de los educadores es cómo manejar y resolver los conflictos entre y con sus estudiantes (Caballero, 2002; Pineda, 2012).

Recobran así importancia las propuestas de educación para la convivencia y para la paz que, arraigadas en planteamientos de justicia, inclusión y participación, buscan que todos los actores de la comunidad escolar mejoren sus relaciones sociales (Caballero, 2002; Arrebola, Ortiz, Rojas & Herrera, 2009; Garretón, 2013), entendidas como elementos importantes de la consecución de una educación de calidad.

Considero que, en lugar de reforzar alternativas centradas en lo normativo y la sanción o, peor aún, en la exclusión de los “estudiantes conflictivos”, la escuela se enfrenta al desafío de pensar y repensarse ante la problemática de la violencia escolar, porque “la escuela tiene que atender a todos los alumnos y alumnas, independientemente de su actitud” (Caballero, 2002, p. 406).

En esta dirección, resultan provocadoras las reflexiones presentadas en el artículo *El papel del orientador en la convivencia escolar*:

(...) para el logro de una mejor convivencia hay que humanizar las aulas, dedicar tiempo expresamente a hablar sobre las personas, las personas que estamos aquí, sobre qué hacemos en los distintos contextos en los que nos movemos (la casa, la clase, el recreo...), sobre qué hacemos con las distintas personas que nos relacionamos (con los padres, con los hermanos, con los abuelos, con los profesores, con los amigos, con los compañeros...). A estos temas dedicamos mucho tiempo en clase, pero casi siempre asociado a algún conflicto, al hilo de algún acontecimiento de mal comportamiento, con lo que los niños y niñas lo integran como

solución de problemas, no como una actuación formativa normalizada. (...) El respeto, para inspirarlo hay que enseñarlo practicándolo y no imponiéndolo. (Ramírez & Fernández, 2002, p. 2)

## **I.2 Concepto y normativa de convivencia escolar en República Dominicana**

El interés por el favorecimiento de una convivencia escolar armónica en República Dominicana ha pasado a formar parte progresivamente de las preocupaciones de las autoridades educativas y la sociedad general. Para comprender el marco normativo de la convivencia escolar en República Dominicana es necesario hacer referencia a siete (7) principales documentos normativos, que cito a continuación:

- La *Constitución Política de la República Dominicana*, en su artículo 63, establece que “toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades (...)”, por lo que se considera obligatoria la instrucción en los principios de convivencia pacífica (inciso 13).
- La *Ley General de Educación (Ley 66-97)*, plantea la convivencia democrática y la solidaridad como fundamentos de la educación dominicana (artículo 4), en la medida que busca formar personas capaces de participar y constituir una sociedad libre, democrática y participativa, justa y solidaria (artículo 5, inciso a), fortaleciendo así una conciencia de identidad de valoración e integración nacional, en un marco de convivencia internacional (inciso d).
- Las *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*, del Ministerio de Educación de la República Dominicana (2014), establece que toda persona egresada del sistema educativo preuniversitario dominicano debe asumir “el compromiso de aportar al logro de metas comunes para fomentar la convivencia democrática y la felicidad desde los contextos familiares, comunitarios y sociales en los que participa” (p. 56). Este mismo documento, plantea como fundamental la Competencia Ética y Ciudadana, definida como: “la persona se relaciona con las otras y los otros con respeto, justicia y equidad, en los ámbitos personal, social e institucional; cuestiona con criticidad

las prácticas violatorias de los derechos humanos, el uso de la violencia en cualquier situación, y transforma las relaciones y normas sociales sobre la base de los principios de la democracia participativa” (p. 59).

- El *Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de los Niños, Niñas y Adolescentes (Ley 136-03)*, plantea que la disciplina escolar positiva y promotora de oportunidades constituye una sólida plataforma para el disfrute de una sana convivencia en los centros educativos, que forma y modela las mejores prácticas de ciudadanía (artículo 48). Además, establece el derecho de los niños, niñas y adolescentes “a ser tratados con respeto y dignidad por parte de sus educadores” (artículo 49).
- La *Hoja de Ruta Nacional para la Prevención y Eliminación de la violencia contra los niños, niñas y adolescentes en República Dominicana* (Consejo Nacional para la Niñez y la Adolescencia, 2015) tiene como segundo objetivo estratégico lograr escuelas seguras y libres de violencia. Para esto, se plantea el desarrollo de alianzas intersectoriales en torno a tres principales objetivos: fortalecer las competencias de directores, docentes, orientadores y personal auxiliar para el manejo de métodos no violentos de enseñanza y disciplina; promover activamente la participación del estudiantado en el desarrollo y monitoreo de acciones preventivas; e involucrar a las familias en la prevención y atención de la violencia en las escuelas y sus alrededores.
- El *Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030)*, establece como elementos para garantizar la calidad en la educación preuniversitaria: la formación en valores de respeto, igualdad y equidad de género, y la convivencia familiar, para aportar así a la creación de ciudadanos que promuevan la convivencia pacífica en la sociedad, y que fomenten el aprecio e identificación con la cultura dominicana.
- Las *Normas del Sistema Educativo Dominicano para la Convivencia Armoniosa en los Centros Educativos Públicos y Privados* (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2013a), vigentes desde 2013, establecen el marco rector, normativo y operativo de regulación de la convivencia en los centros educativos públicos y privados de República Dominicana. Su propósito es

promover un clima afectivo idóneo para los aprendizajes de los y las estudiantes, estableciendo pautas disciplinarias y medidas en el marco de procesos pedagógicos, que contribuyan a su formación integral y a la convivencia armoniosa (artículo 1). De esta manera, estas normas constituyen el referente para la definición de los reglamentos de convivencia en cada centro educativo dominicano (artículos 2 y 14).

Estas normas definen la convivencia escolar como el “conjunto de pautas de interrelación consensuadas y socializadas periódicamente en cada comunidad educativa, en función de un mínimo común de normas, cuyo cumplimiento se entiende que garantiza el bien común y el logro de un proceso educativo de calidad” (artículo 5, inciso a). Mientras que las medidas educativas y disciplinarias quedan definidas como “aquellas acciones destinadas a responsabilizar a cada estudiante de las consecuencias de sus actos, combinando la reflexión aleccionadora sobre el adecuado proceder, con un servicio a la comunidad educativa reparador de la falta cometida” (inciso k). Asimismo, el artículo 7 de las citadas normas, establece que todo estudiante tiene el derecho a “participar en la construcción de una comunidad educativa respetuosa y tolerante, capaz de modelar una educación no sexista, que valore la vida, la dignidad humana y los derechos de los demás, reconociendo las diferencias de raza, cultura, sexo, credo y posición social” (inciso c).

El artículo 16 de las normas establece una clasificación de los hechos susceptibles de aplicación de medidas educativas y disciplinarias: faltas leves, graves y muy graves, tal y como se detalla en la tabla a continuación:

Tabla 2  
*Hechos susceptibles de aplicación de medidas educativas y disciplinarias*

Definiciones	Ejemplos	Medidas disciplinarias
Constituyen faltas leves las acciones voluntarias que, aunque no atenten contra la persona y la convivencia armoniosa, influyen de	a) Interrupciones a la labor del aula o del centro, siempre y cuando no se correspondan con una condición especial o de salud del/la estudiante. b) Molestar a los/las compañeros/as con comentarios o burlas, que ridiculicen a compañeros/as, maestros/as u otro miembro de	a) Diálogos reflexivos con él o la estudiante desde una perspectiva de apoyo enfocado en soluciones y consecuencias lógicas. b) Amonestación verbal en privado y/o disculpa en privado. c) Asignación de trabajos extras.

manera negativa en el desempeño del/la estudiante y en el cumplimiento de sus deberes con el centro educativo. Las faltas leves son situaciones que pueden ser manejadas por el/la docente dentro del salón de clases (artículo 17)	<p>la comunidad, siempre que no revistan el carácter de acoso escolar.</p> <p>c) Utilizar un lenguaje y tono de voz inadecuados.</p> <p>d) Interrupciones de la clase tales como ruidos innecesarios.</p> <p>e) Salida del aula sin justificación durante el horario de clases (es responsabilidad del maestro o maestra velar para que los y las estudiantes se mantengan concentrados, desarrollando actividades educativas en el aula)</p> <p>f) Ignorar las reglas sobre el uso positivo de las computadoras y demás aparatos electrónicos del centro y la prohibición del uso del celular en el centro educativo.</p> <p>g) Quedarse en las aulas o en áreas no autorizadas durante el recreo.</p> <p>h) Tirar basura y desperdicios fuera de los zafacones durante el recreo. (artículo 17)</p>	<p>d) Retención de objetos distractores (celulares, tabletas electrónicas, otros) en la Dirección del centro durante 3 días.</p> <p>e) Establecimiento de acuerdos y compromisos escritos con el o la estudiante, dando seguimiento a los acuerdos y reconocimiento a sus logros.</p> <p>f) Comunicación escrita y/o verbal con la familia para implementar estrategias de apoyo para que el o la estudiante logre un cambio positivo de comportamiento. En la medida de lo posible, el/la orientador/a o el/la psicólogo/a acompañarán a los y las docentes en este proceso.</p> <p>g) Análisis y diálogo reflexivo con el grupo de estudiantes, intentando generar con ellos y ellas soluciones de apoyo para la convivencia sana y fortalecimiento de su proceso de aprendizaje. (artículo 18)</p>
Constituyen faltas graves las acciones voluntarias que obstruyen el desarrollo del proceso pedagógico integral de los miembros de la comunidad estudiantil. (artículo 19)	<p>a) Incumplimiento de las normas establecidas en la ejecución de pruebas o exámenes.</p> <p>b) Utilizar acciones o palabras irrespetuosas hacia los/as compañeros/as y/o autoridades.</p> <p>c) Irreverencia ante los símbolos patrios.</p> <p>d) Discriminación y estigmatización contra miembros de la comunidad educativa por raza, nacionalidad, religión, discapacidad, entre otras diferencias.</p> <p>e) Uso negativo de las redes sociales para difamación o entrar en páginas restringidas del centro educativo.</p> <p>f) Ensuciar, dañar o deteriorar</p>	<p>a) Todas las establecidas para faltas leves.</p> <p>b) Envío del/la estudiante a la Dirección, con un máximo de tiempo de una hora. Esta medida deberá ser acordada previamente con el/la Director/a del Centro y el Departamento de Orientación y Psicología, a fin de tener un lugar apropiado para que el/la estudiante cumpla con esta consecuencia, realizando las tareas asignadas con la debida supervisión.</p> <p>c) Trabajos de reflexión escritos.</p> <p>d) Disculpas públicas o en privado.</p> <p>e) Conversaciones con padres, madres o tutores, para establecer compromisos con los/as estudiantes y garantizar un seguimiento positivo del</p>

	<p>el mobiliario y/o las instalaciones del centro.</p> <p>g) Salidas a distintas dependencias del centro sin la autorización debida.</p> <p>h) Abandono del centro en horario de clases sin la debida autorización.</p> <p>i) Comportamiento inadecuado en salidas educativas, actividades de acción social y cultural.</p> <p>j) Entradas a distintas dependencias del centro educativo fuera del horario regular de clases.</p> <p>k) Atribución difamatoria de faltas graves a otras personas.</p> <p>l) Plagio o copia de trabajos y/o exámenes.</p> <p>m) Reincidencia en las faltas leves que, aun con el seguimiento y apoyo del centro educativo en articulación con las familias, no han sido superadas. (artículo 19)</p>	<p>proceso.</p> <p>f) Comunicaciones escritas a padres, madres o tutores.</p> <p>g) Anulación del punto o trabajo copiado o plagiado.</p> <p>h) Repetición del examen plagiado. Pérdida de puntos en los acápites correspondientes de disciplina y/o de la asignatura.</p> <p>i) Asignación de tareas especiales que orienten a la reflexión.</p> <p>j) Limitación en la participación de algunas actividades escolares, paseos y/o acción social.</p> <p>k) Prohibición de uso de computadoras y otros equipos electrónicos, por reiterado uso inadecuado de los mismos.</p> <p>l) Reposición del mobiliario o equipo dañado o destruido. (artículo 20)</p>
<p>Constituyen faltas muy graves las acciones que implican peligro y/o daño para los/las estudiantes, cualquier persona o las instalaciones del centro educativo. También, aquellas que constituyen un daño moral a compañeros y compañeras, a autoridades y a la propia institución. (artículo 21)</p>	<p>a) Acoso escolar, tal como está definido en la presente Norma.</p> <p>b) Traer o consumir sustancias prohibidas.</p> <p>c) Apropiación de útiles escolares de forma particular o en complicidad.</p> <p>d) Alteración de documentos del centro educativo.</p> <p>e) Desafío o agresión a miembro del centro educativo.</p> <p>f) Traer o usar objetos peligrosos.</p> <p>g) Reincidencia en las faltas graves que, aun con el seguimiento y apoyo del centro educativo, en articulación con las familias, no han sido superadas. (artículo 21)</p>	<p>a) Todas las medidas educativas y disciplinarias establecidas para faltas graves.</p> <p>b) Ubicación del/la estudiante en un espacio fuera del aula, por un período máximo de dos días, debiendo realizar las tareas indicadas por el/la docente en otro lugar del centro educativo identificado previamente. El o la estudiante tendrá tareas específicas y se comprometerá a rendir avances cada día bajo la supervisión del/la profesor/a y la familia. Los padres, madres o tutores deberán revisar y firmar las tareas asignadas a los/as estudiantes.</p> <p>c) Suspensión de la participación en actividades fuera del centro educativo.</p> <p>d) Suspensión de la participación del estudiante en actividades dentro del centro</p>

---

educativo, siempre que esas actividades no formen parte del currículo obligatorio del curso. (artículo 22)

---

Fuente: Normas del Sistema Educativo Dominicano para la Convivencia Armoniosa en los Centros Educativos Públicos y Privados (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2013a).

Es importante destacar, además, que estas normas para la convivencia escolar (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2013a), prohíben toda medida que denigre a las personas e implique el uso de violencia, entre estas: agresión verbal, castigos corporales, castigos colectivos, sanciones económicas, retrasar o negar el acceso al plantel al estudiantado, negar el derecho a la alimentación escolar o merienda que lleve del hogar, negar el acceso a servicios sanitarios, negar el derecho a examen, acoso o expulsión del estudiantado por falta de pago de la colegiatura o por falta de acta de nacimiento (artículo 23).

De manera específica, el artículo 24, plantea que aquellas acciones que puedan ser consideradas como delitos deberán ser informadas y remitidas al Tribunal de Niñez y Adolescencia para que siga las acciones penales, cuando se trate de adolescentes mayores de 13 años, o adopte las medidas de protección que correspondan, cuando se trate de niños/as menores de esa edad (artículo 27).

Si bien contar con reglamentaciones es siempre una herramienta institucionalmente importante y necesaria, es cuestionable la visión reduccionista presente en estas normas (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2013a) que se centran en la sanción del estudiantado desde una lógica vertical y adultocéntrica. Esto remite, a la necesidad de continuar reflexionando sobre formas alternativas de gestión de la convivencia escolar que no están basadas en lo normativo ni en el castigo, y “apostar a la construcción de una noción de convivencia como un proceso cotidiano, sistemático, participativo, democrático, reflexivo y como acto permanente de empatía” (Pacheco-Salazar, 2015b, p. 102).





## **CAPÍTULO II**

### **La violencia escolar como irruptor de la convivencia**

#### **II.1 Definición de violencia y violencia escolar**

Uno de los principales obstáculos para el pleno desarrollo de las personas es encontrarse en una situación o contexto de violencia, ya sea como víctima, como victimario o como espectador-testigo.

Como vimos antes, el conflicto es un elemento intrínseco de las relaciones humanas, que no necesariamente tiene por qué traducirse en una situación de violencia. Si bien los conceptos de violencia, agresión y maltrato poseen una acepción negativa, es necesario establecer límites conceptuales entre estos para los fines del presente trabajo de tesis doctoral.

La violencia es un comportamiento aprendido que supone siempre una intencionalidad y una direccionalidad; mientras que la agresividad debe ser entendida como una conducta biológica sin intencionalidad, esto es, como un comportamiento o impulso defensivo natural de sobrevivencia, por lo que es una condición inherente al ser humano (Avilés, 2006; Ortega & Córdoba, 2008; Horno, 2009; Albaladejo, 2011; Torres, 2011; Garretón, 2013; Egenau, 2013; Bisquerra & Pérez-Escoda, 2014). De esta manera, y en palabras de Abramovay (2005a), “no todos los actos agresivos son de por sí demostraciones de violencia, ni todos los actos agresivos tienen como base el deseo de destruir a alguien más” (p. 56).

Para Ortega et al. (1998), la violencia es una agresividad injustificada y maligna; y, en esa misma dirección, Jacinto y Aguirre (2014) señalan que la violencia no es algo natural en el ser humano, sino que cada quien tiene la capacidad de decidir entre ser violento o no. Vemos pues que el concepto de violencia es mucho más amplio que el de agresión, puesto que la primera es un mecanismo intencionado de sometimiento y control, basado en el abuso de poder, en el marco de una relación jerárquica.

Por su parte, el maltrato, o el *mal-tratar*, implica causar un daño que se caracteriza por “comportamientos reiterados de intimidación y exclusión

dirigidos a otro que se encuentra en una posición de desventaja” (Del Barrio, Martín, Almeida & Barrios, 2003, p. 10). Es por esto que muchas veces maltrato y violencia son conceptos utilizados como sinónimos. Para algunos autores, como Albaladejo (2011), el maltrato es una forma de violencia pues “todo abuso, exclusión social, intimidación o amenaza de unos hacia otros, en el contexto de unas relaciones de las que cabe esperar buen trato, respeto y comunicación social, es un fenómeno de violencia” (p. 4).

En el presente estudio asumo el uso de los conceptos de violencia y violencia escolar para denotar la intencionalidad que existe en ella, así como la desigualdad de poder que le sostiene. A continuación, en base a las reflexiones de diversos autores contemporáneos, expongo una serie de consideraciones relacionadas a la violencia:

- Es un fenómeno complejo y multifacético (Pintus, 2005; Dogutas, 2013) que es, a su vez, social y psicológico: “social, porque surge y se desarrolla en un determinado clima de relaciones humanas, que lo potencia, lo permite o lo tolera; y psicológico, porque afecta personalmente a los individuos que se ven envueltos en este tipo de problemas” (Ortega, 1998 p. 1).
- Es una problemática presente en todas las culturas y en todos los contextos socioeconómicos de cada sociedad puesto que forma parte de las relaciones afectivas (Horno, 2009).
- Es un reflejo de la descomposición de la sociedad, en el marco de un Estado de derecho débil y una estructura socioeconómica incapaz de satisfacer las necesidades básicas de la población (Ayala-Carrillo, 2015).
- Debe ser entendida y analizada tanto desde sus motivaciones como desde sus efectos (Valdivieso, 2009). Es una forma ilegítima de confrontación de intereses o necesidades (Ortega, 2006a), por tanto un método ilegítimo de resolución de conflictos entre las personas (Díaz-Pintos, 2007; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2014b). A su vez, planteo que la violencia no es solo una forma de abordar el conflicto: es una manera de sometimiento y control.

- Alude a fenómenos de destrucción, fuerza y coerción (Del Barrio, Martín, Almeida & Barrios, 2003), así como al deseo de controlar, imponer, manipular, subyugar y dañar a otros (Martínez-Otero, 2001; Avilés, 2006; Ortega & Mora-Merchán, 2008; Erazo, 2010; Garaigordobil & Oñederra, 2010). Implica transgresión y caos, así como pérdida de comprensión, de sentido y de puntos de referencia (Debarbieux, 1996). Es una forma de agresividad injustificada y perversión moral (Ortega & Mora-Merchán, 2000; Avilés, 2006; Ortega, 2006a). Es una problemática que siempre menoscaba la integridad de una o de varias personas o grupos, y que implica la ruptura de la posibilidad del diálogo (Abramovay, 2005a).
- Es un trato desigual (Del Rey & Ortega, 2005); una relación basada en la desigualdad de poder (Díaz-Aguado, 2007; Torres, 2011; Forero-Lodoño, 2011). Para Horno (2009), la violencia es el uso negativo del poder, y para Torres (2011), es el uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el contrario sin estar legitimado para ello.
- Es toda práctica y toda idea que reduce al ser humano a objeto; toda práctica o idea que niega al ser humano su condición de sujeto, que limita su potencial (Ceballos, 2004). Es también una manera de perjudicarnos a nosotros mismos y a las demás personas (Vinyamata, 2012) que, por lo general, va incrementando de manera escalonada (Horno, 2009). “No somos nada sin los otros y las otras y romper esa interrelación pacífica es iniciar algún tipo de violencia” (Martínez, 2012, p. 21).
- No toda agresividad implica violencia, ni todo acto de violencia es necesariamente agresivo. “La violencia se propone hacer daño” (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2014, p. 99). “La violencia lleva asociada a ella las ideas de fuerza física y de destrucción” (Avilés, 2006, p. 56). Sin embargo, considero que equiparar violencia y fuerza invisibiliza la existencia de formas de violencia que son muy sutiles y sigilosas e igualmente perjudiciales.

La violencia tiene un componente subjetivo e intersubjetivo muy poderoso (Ortega & Mora-Merchán, 2000; Tartar, 2008) que es el sentirse que se es violento y/o que se está siendo violentado. Esto nos lleva a la diferencia entre

la violencia realizada (definida por la intencionalidad de quien la realiza) y la violencia percibida (definida por la atribución de quien padece la acción) (Calvo & Ballester, 2007). Por tanto, el reconocimiento de la violencia está estrechamente vinculado a “nuestra propia historia, a nuestras experiencias vitales, a nuestra escala de valores, a nuestra cultura y a nuestro vocabulario” (Tartar, 2008, p. 24).

Debarbieux (1996) y Debarbieux, Garnier, Montoya y Tichit (1999), reflexionan sobre cómo histórica y culturalmente la violencia ha sido algo relativo, dependiendo de los códigos sociales, jurídicos y políticos de la época. De este modo, lo que se considera o no violencia ha ido cambiando con el paso de los años, en la medida que se han ido reconociendo los derechos humanos y se ha enfatizado de manera específica el derecho a la vida en dignidad, armonía, seguridad y felicidad en todos los ciclos de la vida.

A mi entender, y en consonancia con diversos autores (Debarbieux, 1996; Ortega & Mora-Merchán, 2000; Beane, 2006; Ortega, 2006c; Marchesi, 2008; Collel & Escudé, 2014a), siempre ha existido violencia en las escuelas, solo que quizás ahora la sociedad está más sensible y despierta a sus manifestaciones e importancia, o, en palabras de Ortega (2006b), “sólo que muy recientemente se han visto reconocidos como tales y a los que sólo recientemente se les está dedicando la atención necesaria” (p. 8).

En el ámbito escolar, la violencia puede ser entendida como cualquier comportamiento que viole la finalidad educativa de la escuela (Pulido, Martín & Lucas, 2011), como cualquier situación que genere miedo de estar en la escuela (Carbonero, Martín, Rojo, Cubero & Blanco, 2002), y como cualquier acción o situación que se geste y ocurra en ella y que atente contra la integridad de algún miembro de la comunidad escolar (Del Tronco, 2013).

Es posible comprender la violencia escolar, como aquella violencia ejercida en el contexto de la escuela, ya sea de manera vertical (por ejemplo, de docentes a estudiantes) u horizontal (por ejemplo, entre estudiantes), pero también aquella violencia ejercida hacia los objetos y el propio entorno educativo. Además, coincido con Egenau (2013) al plantear que hablar de violencia

escolar es reflexionar sobre el vínculo existente entre la escuela y la violencia.

Recorriendo a través de las definiciones de diversos autores, se encuentra el planteamiento de Chávez (2014) para quien “la violencia escolar es producto de la interacción cotidiana donde se tejen relaciones de dominación” (p. 6). Para Gómez (2005), la violencia escolar,

es un recurso de poder establecido por el maestro para hacer valer su autoridad y mantener el control en el aula, y entre los alumnos forma parte de una fuerza abierta y oculta con el fin de obtener de un individuo o de un grupo algo que no quiere conseguir libremente. (p. 699)

Para Sanmartín (2006), violencia escolar es “cualquier acción u omisión intencionada que, en la escuela, alrededores de la escuela o actividades extraescolares, daña o puede dañar a terceros” (p. 27), mientras que para Torrego (2006) “la violencia escolar será aquella que afecta a los miembros de la comunidad educativa y que tiene lugar en contextos educativos” (p. 20).

Al respecto, Ortega y Córdoba (2008) plantean que los episodios de violencia en un centro educativo no surgen en el vacío sino que, en gran medida, suelen ser la punta de un “iceberg” que está constituido por las relaciones interpersonales que allí se generan.

En términos generales, la violencia, y por tanto también la violencia escolar, conlleva una asimetría (Pareja, 2002), sostenida en un esquema de dominio-sumisión en un juego de al menos dos roles: agresor y víctima (Ortega & Mora-Merchán, 2008; Ortega, 1998, 2010). Por tanto, implica siempre un desequilibrio en la relación de poder (Valdivieso, 2009), que suele expresarse en un comportamiento que busca dominar y ejercer control sobre otro sujeto (López, Domínguez & Álvarez, 2010).

Incluso en el ámbito escolar, la violencia se trata siempre de un fenómeno de grupo que “no puede reducirse a una dialéctica agresor-víctima” (Collel & Escudé, 2014a, p. 18) ya que “se ejerce en el día a día de las relaciones y se instaura progresivamente en una dinámica que se va expandiendo entre los miembros del grupo” (p. 19). Todo esto nos permite reflexionar sobre la aparente paradoja del concepto “violencia entre iguales”, sobre todo si partimos

del entendido de que donde existe plena igualdad no puede existir violencia.

En los aportes teóricos de Ortega (citado en Córdoba, 2013), se distinguen tres principales subsistemas en las relaciones interpersonales escolares: el subsistema de adultos, el subsistema docentes/estudiantes y el subsistema de los iguales. Desde esta perspectiva, la “red de iguales” se refiere a personas que están en una posición social semejante. Los y las estudiantes son una red de iguales por el simple hecho de ser estudiantes bajo un sistema común de normas, así como por las características comunes que comparten en su desarrollo psicosocial (Ortega et al., 1998), lo que les constituye en un grupo de auto-referencia para la construcción de su identidad individual y social.

Sin embargo, la red o subsistema de iguales no es necesariamente una dinámica igualitaria: dentro de ella existe desigualdad en la medida que contiene claves de dominio y sumisión que muchas veces “incluye convenciones moralmente pervertidas e injustas, en las que el poder de unos y la obligación de obedecer de otros se constituyen como esquemas rígidos de pautas a seguir, de las cuales es difícil defenderse desde la propia inmadurez personal” (Ortega et al., 1998, p. 31).

Un ejemplo común de estas convenciones que sostienen el esquema de dominio y sumisión, es cuando el dominante impone al dominado una norma de tipo “no puedes ser amigo de X si quieres ser amigo nuestro” (Ortega & Mora-Merchán, 2008, p. 516). Este tipo de convenciones constituyen manifestaciones de violencia entre escolares, junto con el hecho de excluir y violentar a quien consideran ajenos y enemigos de su propia identidad grupal, hecho que muchas veces ocurre en contextos de multiculturalidad (Sánchez, 2006), y/o también cuando se utiliza la violencia como un reforzador de la propia autoestima en menoscabo del resto del grupo (Gázquez, Pérez, Cangas & Yuste, 2007b).

Por otro lado, al continuar con la definición del concepto violencia escolar, vale preguntarse: ¿es lo mismo indisciplina que violencia escolar? Entiendo que no necesariamente un problema de disciplina escolar es una situación de violencia, opinión también compartida por Ortega (1998), Furlán (2005), Valero

(2006) y Dogutas (2013).

Ortega y Córdoba (2008) plantean la existencia de cuatro (4) principales irruptores de la convivencia: los conflictos, la disruptividad, la indisciplina y la violencia. Mientras que Krauskopf (2006), plantea cinco (5): el vandalismo, la disruptividad, la indisciplina, la violencia interpersonal y la criminalidad.

La indisciplina hace referencia al incumplimiento de las normas del centro educativo. Es una conducta perturbadora no necesariamente violenta (Avilés, 2006), que implica la transgresión de normas (Torrego, 2006; Ortega & Córdoba, 2008) y que se basa en el irrespeto a las autoridades (Fierro, 2005). Para Furlán (1998), la disciplina es un sistema de equilibrio entre las acciones de diversos sujetos de una institución, mientras que la indisciplina se refiere a episodios: “por ello se habla de ‘sistema de disciplina’, y no de ‘actos de disciplina’, y a la inversa, de ‘actos de indisciplina’ y no de ‘sistema de indisciplina’” (p. 162). Desde esta lógica, ser disciplinado es seguir y cumplir dicho orden establecido. Tirar basura al piso y no cumplir con las asignaciones son algunos ejemplos comunes de indisciplina escolar.

Esto, a su vez, está vinculado a la disruptividad o, lo que es lo mismo, a la realización de distintas acciones por parte del alumnado con el objetivo de impedir el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea por falta de interés, aburrimiento, incompreensión y/o desmotivación (Ortega, Del Rey & Córdoba, 2010). Para Ortega y Córdoba (2008), la disruptividad tiende a realizarse en grupo con la finalidad de impedir el proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que implica principalmente al subsistema docente-estudiante.

La disrupción exige un análisis en doble sentido. Por un lado, las implicaciones de control y manejo de la clase por el profesor, lo que supone el análisis de las dinámicas de trabajo, de la organización del aula a la vez que un breve repaso de la presentación del currículum y su desarrollo a través de actividades. Por otro lado, las motivaciones del alumno disruptivo y del profesor que o sufre o favorece el ambiente disruptivo. (Fernández, 2011, p. 59)

Lo que se considera un acto de disciplina o indisciplina está siempre muy vinculado a las normas establecidas, pero también a diversos componentes subjetivos: “el que la acción de un alumno se vea como una falta de disciplina o



no, dependerá de quién lo realice, de dónde, cuándo, por qué, a quién, delante de quién, etc.” (Watkins & Wagner, 1991, pp. 20-21).

Planteo que se puede ser disciplinado (esto es, cumplir ciertas normas establecidas en la escuela) y ser a la vez violento, sobre todo cuando las normas viven de espaldas a muchas expresiones de violencia o incluso cuando las mismas normas favorecen su ejercicio. Para Del Rey y Ortega (2005), muchas formas de violencia se esconden como ejercicio de autoridad dentro de los sistemas disciplinarios.

De este modo, la disciplina pudiera ser considerada como un factor importante en el clima y la convivencia escolar, pero no como un elemento necesariamente predictor de violencia, sobre todo si se parte de los planteamientos de Debarbieux (1996), quien señala que la concepción de disciplina en la educación suele estar vinculada a la represión como elemento necesario para la formación escolar. No es pues casual que autores como Monclús y Saban (2006) planteen que es necesario transcender el enfoque que concibe la violencia como consecuencia de la indisciplina escolar.

Existe violencia escolar cuando, de manera recurrente, una persona o grupo de personas del centro se ve insultada, lesionada, agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otros que realizan impunemente sobre las víctimas estos comportamientos y actitudes (Del Rey & Ortega, 2001a).

Cuando se produce una situación prolongada en el tiempo en la que alguien que se encuentra en desigualdad física o psicológica respecto de otra persona o personas y no tiene recursos para confrontar ese poder como tampoco posee la posibilidad de poder comunicar su situación. (Ortega & Mora-Merchán, 1997, citado en Moral, 2011, p. 127)

En los últimos años, se ha buscado dar un giro para dejar de hablar de violencia, conflictividad y agresividad, y empezar a hablar de problemas de convivencia, “como expresión del interés de las autoridades educativas por adoptar una visión de intervención positiva ante la violencia escolar” (Del Rey & Ortega, 2001b, p. 134) y “para añadir una connotación positiva y estimuladora

a la intervención escolar” (Ortega, 2007, p. 52). Sin embargo, en este trabajo utilizo el concepto de violencia escolar en el entendido de que nombrar las problemáticas es un paso necesario e importante para tomar conciencia de su prevalencia y complejidad, y acoger el compromiso con su transformación.

## **II.2 Causas de la violencia escolar: enfoques y teorías explicativas**

La dificultad que supone caracterizar el fenómeno de la violencia radica en que todas las personas de una u otra forma, hemos estado inmersas o cercanas a ella y, por tanto, “nos faz refletir sobre nós mesmos, sobre nossos pensamentos, sobre nossos sentimentos e atos” (Nogueira, 2005, p. 93). Así, la violencia escolar siempre nos interpela a reflexionar desde nuestras propias experiencias, relaciones y vivencias. Estamos, pues, ante un concepto en el que caben muchas posibilidades de interpretación según sea el enfoque desde el que se busque construirle y significarle.

En diversas ocasiones se ha planteado que la violencia se produce a partir de una mala gestión del conflicto (Chagas, 2005; Albaladejo-Blázquez et al., 2013). Empero, sin dejar de ser un componente importante, considero que se trata de una respuesta simplista y reduccionista a un problema complejo en cuya base subyace el tema del poder y la desigualdad.

En el debate sobre las causas de la violencia, siempre ha estado presente la dicotomía entre lo innato y lo adquirido (Pareja, 2002), lo que invita a la reflexión interdisciplinaria para así profundizar en las causas, consecuencias, manifestaciones y significados de la violencia y de la violencia escolar. Actualmente, los estudios sobre la violencia escolar se nutren de información proveniente de diversas disciplinas como son la sociología, la educación, la criminología y la psicología (Ortega, Sánchez, Ortega-Rivera, Del Rey & Genabat, 2005; Fernández, Revilla, Domínguez, Ferreira & Silva, 2013).

A grandes rasgos, es posible identificar tres (3) principales enfoques teóricos a la hora de explicar los orígenes de la violencia: el enfoque biológico, el psicológico y el social.

En el enfoque biológico, se encuentran la *teoría instintivista* que plantea que la agresividad y la violencia son tendencias innatas y naturales; y la *teoría genética* que sostiene que son el resultado de alteraciones bioquímicas en el ser humano (Valdivieso, 2009; Albaladejo, 2011); es decir, que existe algo no funcional en el organismo que le ocasiona el comportamiento violento.

En el enfoque psicológico, se encuentran la *teoría psicoanalítica*, que plantea que la violencia es el resultado de la expresión de pulsiones agresivas innatas que aparecen ante la frustración por la no satisfacción de la libido; la *teoría del condicionamiento* que expone la existencia del condicionamiento clásico (la asociación de un estímulo con otro provoca la agresión) y el condicionamiento operante (las recompensas y el reforzamiento de la violencia aumentan la posibilidad de su aparición); y con la *teoría de la personalidad*, que considera que determinados rasgos de la personalidad explican o aumentan la posibilidad de que el ser humano se implique en conductas violentas (Palomero & Fernández, 2001; Valdivieso, 2009; Garaigordobil & Oñederra, 2010; Albaladejo, 2011; Garretón, 2013).

A mi entender, la principal limitación de ambos enfoques radica justamente en su tendencia a centrarse únicamente en los procesos personales, individuales e internos como causantes únicos de la violencia (Ortega & Mora-Merchán, 1997; Górriz, 2009; Ovalles & Macuare, 2009). Esto, por supuesto, puede conllevar además a una desresponsabilización de la persona ante la violencia ejercida.

Para Christina Salmivalli y Kätlin Peets (2010), la violencia no se puede entender con independencia de los contextos sociales en los que tiene lugar, sino que debe ser leída como un fenómeno grupal si se quiere entender su complejidad. Para Ortega, Del Rey y Mora-Merchán (2001), la violencia es un fenómeno más cultural que natural y, en igual dirección, para Brighi y Genta (2010) la violencia no se puede comprender sin referencia a cuestiones morales que implican la justicia y el bienestar del otro.

Desde el enfoque social, se encuentran la *teoría del aprendizaje social de Bandura*, que plantea que la agresividad no es una predisposición innata, sino

un aprendizaje a través de la observación y la experiencia directa, y también con los aportes a la psicología cognitiva de Jean Piaget y Lev Vygotsky; la *teoría sociológica*, que considera que la violencia es una manifestación propia de las características políticas, económicas y culturales de la sociedad; y la *teoría socio-cultural*, que plantea que la causa de la violencia está en las diferencias que tienen una base histórica y cultural, como son la clase, la raza o el género (Palomero & Fernández, 2001; Valdivieso, 2009; Górriz, 2009; Albaladejo, 2011).

Anclada en esta corriente social, y desde una mirada más socio-pedagógica, se diferencia entre las causas de la violencia y sus condiciones de riesgo. Olweus (1998) es enfático al decir que “el hecho de que un alumno sea agresor o víctima no se puede explicar como una consecuencia de unas pobres condiciones sociales y económicas de la familia” (p. 62). Para Díaz, Cáceres e Hinojo (2008), “las acciones agresivas y violentas que sufre la sociedad son proyectadas a su vez en la escuela” (p. 3), mientras que Ceballos (2004) reflexiona que “hay una intencionalidad perversa que ubica la violencia y la delincuencia dentro de la pobreza” (p. 30).

A sabiendas de que la violencia es un fenómeno multicausado (Trianes, 2000; Debarbieux, 2008), parto de que “los factores de riesgo predicen cuándo se da una probabilidad alta de que ocurra un fenómeno particular” (Farrington & Baldry, 2006, p. 109) pero no pueden ser equiparados a causas per se. En este sentido, Horno (2009) destaca que nadie es un receptor pasivo de las influencias de su contexto social, sino un participante activo en su desarrollo, y que por tanto “algunas de sus capacidades, actitudes y limitaciones son factores de riesgo y otras, en cambio, son factores de protección ante la violencia y como tales han de ser analizadas e incorporadas a la intervención” (p. 40).

Para la violencia escolar, se afirma existen factores de riesgos individuales, familiares, escolares y sociales (Ortega & Mora-Merchán, 2000; Eslea & Smith, 2000; Fernández, Domínguez, Revilla, & Anagnostou, 2004; Díaz-Aguado, 2005a, 2005b; Blaya, 2006; Díaz-Aguado, 2006b; Blaya, Debarbieux, Del Rey & Ortega, 2006; Monclús & Saban, 2006; Avilés, 2006; Calvo & Ballester, 2007;

Cugler & Mateescu, 2007; Ortega & Mora-Merchán, 2008; Ortega, 2008; Tartar, 2008; Astor, Benbenishty & Núñez, 2009; Monks, et al., 2009; Secretaría de Estado de Educación Pública & Unicef, 2009; Garaigordobil & Oñederra, 2010; Hernando, 2011; Fernández, 2011; Torres, 2011; Gálvez-Sobral, 2011b; Wan Ismail, Nik Jaafar, Sidi, Midin & Azhar Shah, 2014; Gómez-Ortiz, Del Rey, Casas & Ortega, 2014; Collet & Escudé, 2014a) según planteo a continuación, rescatando los aportes de diversos autores:

- *Factores individuales:* características de personalidad como la impulsividad, bajas habilidades para las relaciones interpersonales, baja inteligencia emocional, débil autoestima y dificultades en la regulación de la conducta. Además, el desafiar las normativas sexistas y heteronormadas y/o tener alguna necesidad educativa especial, puede convertirse en un factor de riesgo para que la persona se convierta en víctima de violencia.
- *Factores familiares:* estructura familiar rígida que fomenta el modelo dominio/sumisión, existencia de violencia intrafamiliar, estilo parental de sobreprotección y/o permisividad, débiles vínculos afectivos.
- *Factores escolares:* débil educación en valores, currículo y metodología docente que fomenta la competitividad, prácticas educativas que no atienden ni respetan la diversidad, débil sistema de gestión de la disciplina y/o basado en el castigo, liderazgo escolar centralizado y vertical, poco conocimiento sobre la violencia escolar y de herramientas para su abordaje, entre otros (ver acápite II.3.6).
- *Factores sociales:* contexto socioeconómico y cultural, los medios de comunicación y el manejo que estos hacen sobre el fenómeno de la violencia (efecto distorsionador, a-sensibilizador y amplificador); la cultura del consumo, del individualismo y la competencia, la naturalización de la violencia como forma de resolver conflictos. En relación a los medios de comunicación, Cugler y Mateescu (2007), investigaron en Alemania la correlación entre la violencia presentada en los medios y el comportamiento violento, encontrando que este aumentó en un 70% en aquellas personas que de manera consistentes estuvieron expuestas a programas violentos (p. 117).

En adición, Olweus (1998) habla de dos principales fenómenos que también se constituyen en factores de riesgo para el acoso o violencia escolar: el *fenómeno del contagio social*, que es cuando una persona se comporta de forma violenta después que otra —que se considera un modelo social positivo— actúa igual; y el *fenómeno de la dilución de la responsabilidad individual*, que es cuando se pierde la capacidad de actuar autónomamente (“lo hago porque lo hacen todos”).

A pesar de la existencia de estos factores de riesgo, resalto la necesidad de continuar buscando las causas de la violencia escolar en las históricas condiciones estructurales y culturales de nuestras sociedades. Y es que, así como constituye una limitación conceptual restringir la problemática de la violencia escolar al fenómeno del acoso escolar, de igual modo lo es no considerarla a partir del contexto sociocultural, político y económico en la cual se produce y reproduce.

Para Ortega y Mora-Merchán (2000), la violencia escolar es un fenómeno de naturaleza psicosocial, “más cultural que natural” (p.19), y es “un microcosmos de la violencia en la sociedad” (Monclús & Saban, 2006, p. 7). Por tanto, al comprender la violencia desde la lógica binaria de individuos violentos y violentados, se corre el riesgo de olvidar mirar el contexto y de cómo la misma “sociedad contribuye a generar ese tipo de comportamientos” (Sánchez, 2006, p. 29). Por tanto, el reto es poder mirar el individuo y su contexto (Blaya, 2006) o, mejor aun, al individuo en situación (Romero, 2006b; Boggino, 2005). Para la autora Ayala-Carrillo (2015),

no es posible hablar de violencia escolar de forma aislada, sin establecer nexos entre lo público y privado, entre comportamientos colectivos e individuales, aspectos familiares y comunitarios; sin aludir a las diferencias de género e historias de vida de quienes agreden o son víctimas, y sin considerar la cultura patriarcal y las relaciones interpersonales. (p. 493)

El aula escolar se considera un espacio de construcción de identidades, sin embargo, lo que sucede en éstas es un reflejo de lo que sucede afuera (...) Las interrelaciones que se dan entre el alumnado, se producen y reproducen a partir de las experiencias previas de cada uno(as) en relación con el mundo externo, pero también con lo subjetivo del grupo. (p. 495)

Considero que nos encontramos en una sociedad aprendiente y aprehendiente de la violencia. Por tanto, es importante comprender y analizar la violencia escolar desde un enfoque social porque la escuela no es un ente aislado de su contexto y, por tanto, las expresiones de violencia que se dan en ella no tienen su origen exclusivo dentro de su espacio físico. Por el contrario, lo que sucede en su interior se relaciona con los problemas cotidianos del exterior inmediato y amplio (Martínez-Otero, 2001; Palomero & Fernández, 2001; Pintus, 2005; Valdivieso, 2009; Viguer & Solé, 2012). De manera quizás paradójica, la escuela es parte de un contexto a la vez que es un contexto en sí misma; por esto, para Debarbieux y Blaya (2010), no se debe separar contexto exterior y centro escolar. Para Hernández (2001), “es evidente que las manifestaciones de violencia que ocurren en el ámbito escolar no tienen su origen solo en la propia escuela” (p. 24).

Por otro lado, la escuela en sí misma constituye una instancia de socialización en tanto enseña, expresa, reproduce y recrea un sistema de violencia más amplio a través de su currículo oculto, explícito y nulo con los cuales “el alumnado recibe mensajes, que se transmiten de manera inconsciente, sobre cómo debe pensar y comportarse para tener éxito en la sociedad” (Viguer & Solé, 2012, p. 476), sin necesariamente desarrollar el compromiso con la “reflexividad ética” (Bansel, Davies, Laws & Linnell, 2009, p. 67).

Durante la reunión de expertos de la Unesco, “Poner fin a la violencia en la escuela: ¿Qué soluciones?” (2007), se planteó que para tener un programa escolar efectivo contra la violencia en las escuelas es necesario analizar la cultura que las rodea:

Las escuelas son el reflejo de la cultura de violencia que las rodea, pero también son lugares en que los estudiantes pueden aprender a hacer frente a los actos violentos. Para poner fin a la violencia escolar se necesitan soluciones culturales concretas que se ajusten a un marco de derechos humanos. (p. 34)

Para Hernández y Jaramillo (2005), la escuela es un espacio clave en el desarrollo infantil pues ahí, “del mismo modo que se aprenden formas de ser y de estar, se aprenden formas de relacionarse” (p. 18). Esto resulta una idea importante pues nos aleja de la concepción ingenua de considerar la escuela

como un mero receptáculo pasivo de la violencia de su entorno o una víctima más de las circunstancias del contexto. Más bien, nos lleva a pensar la escuela como una piedra angular en la conservación de una serie de valores, normas y creencias que dan sostén al relacionamiento basado en la violencia.

La escuela, a la vez que expresa la sociedad que le genera, también tiene una responsabilidad en la perpetuación o transformación de la misma. Para Noel (2009), la escuela está en el barrio y el barrio también se hace presente en la escuela, por tanto, la escuela “no es una institución autocontenida” (p. 54). Curwin (2014) agrega que “no tenemos el poder de cambiar la vida familiar de nuestros estudiantes, pero sí tenemos el de proporcionarles un entorno escolar acogedor, agradable y seguro” (p. 29).

Para Dubet (2005), la escuela interioriza los problemas sociales y participa de su construcción, generando, en palabras de Avilés (2006), nuevas contradicciones, conflictos y tensiones. Para Romero (2006b), “el contexto que rodea y envuelve a la escuela, y a las relaciones que suceden dentro de ella, es un espacio que desvela la propia complejidad de lo social” (p. 246) y que “incrementa la propia violencia social” (Trianes & Morales, 2011, p. 110).

La escuela en tanto institución debe entenderse como un conjunto de convenciones más o menos consensuadas –y a la vez objeto de disputa– en el marco de las cuales determinados actores se encuentran y maniobran a partir de sus respectivas posiciones –que oponen a los diversos agentes previstos por el sistema escolar, por un lado, y a sus destinatarios (alumnos y sus allegados), por el otro– y de sus disposiciones, adquiridas en el transcurso de los respectivos procesos de socialización. (Noel, 2009, p. 55)

Debarbieux y Blaya (2010) plantean que en la representación social colectiva se consideró durante mucho tiempo que la violencia escolar era una violencia exportada de las condiciones sociales padecidas en su barrio y en los contextos familiar. Sin embargo, enfatizan la manera en que los propios centros educativos tienen una importante influencia en la construcción de la violencia. Para Del Tronco (2013), la violencia escolar no es un simple reflejo de lo que ocurre en la sociedad, sino que la escuela es en sí misma una institución productora de violencia.



Volviendo a las teorías explicativas dentro del enfoque social, se encuentran también los *estudios de género* que nos plantean la importancia de considerar la construcción social de las identidades masculinas y femeninas como una de las causas y sostenes de la violencia escolar y social, y de la reproducción y perpetuación del patriarcado.

El patriarcado es entendido como un modelo de organización social sustentado en la distribución desigual del poder entre hombres y mujeres, en detrimento cultural, político y económico de estas últimas. Según diversas autoras y autores, el patriarcado pudiera ser la plataforma de otros sistemas de dominación como son aquellos basados en la clase y la raza.

Badinter (1992) explica que vivimos en una sociedad donde la identidad masculina se va construyendo desde la infancia a partir de la negación de lo femenino, en tanto se asocia a lo inferior, lo débil y lo dominable. Así, para un hombre hacer valer su identidad masculina deberá convencerse y convencer a las demás personas de tres cosas: que no es una mujer, que no es un bebé y que no es homosexual.

Desde el análisis de género, es posible entender que el sexo no es una condición biológica que intrínsecamente tiende a la violencia o la sumisión. No existe ninguna esencia humana que condicione a los hombres a ser violentos ni a las mujeres a ser sumisas, sino que “somos quienes somos como consecuencias de una serie de mediaciones subjetivas y culturales” (Lomas, 2007), que influyen en la construcción de las identidades humanas diferenciadas y jerárquicas según se nace hombre o mujer, y donde el modelo hegemónico del ser hombre se equipara al control de las emociones, a la violencia, al dominio y al control.

No por casualidad se encuentra en los medios de comunicación y en la literatura infantil —por citar dos ejemplos—, la exaltación de los modelos-héroes masculinos agresivos, arriesgados, toscos e indestructibles, imperantes y propios de la cultura patriarcal aún vigente. Para Tineo (2014), la masculinidad “supone el control de los territorios públicos para la demostración de las herramientas de la ‘hombría’” (p. 13).

La construcción de las identidades estereotipadas de género es un proceso de adiestramiento y domesticación que inicia incluso antes del nacimiento, tal y como vemos en las expectativas diferenciadas que se generan tras conocer el sexo del feto. Dentro de esta misma lógica, tradicionalmente se ha socializado a las niñas (futuras mujeres) para que prioricen como su proyecto de vida lo reproductivo y lo doméstico; y a los niños (futuros hombres) para la asunción de lo productivo y lo público. Es decir, que se adiestra a los niños como los destinados para protagonizar la vida social y a las niñas como las destinadas a participar de la vida social, pero centradas en el ámbito de lo privado. De esta manera se construyen dos imaginarios diferenciados que no ocupan el mismo lugar en la dinámica de dominación, siendo lo masculino, tal y como plantea Simone de Beauvoir (2008), el principio absoluto de la existencia que ordena la realidad.

Estos estereotipos se constituyen en una simplificación y reducción de la realidad. Es así como se va forjando una dualidad antagónica de la especie humana que, en gran medida, el sistema educativo continúa perpetuando, convirtiéndose así en una instancia socializadora de “las normas del orden capitalista y patriarcal” (Subirats & Brullet, 2007, p. 138). En palabras de Flores (2005), “el contexto escolar constituye uno de los espacios que más poderosamente influye en la construcción de la identidad personal de hombres y de mujeres, y de su futuro proyecto de vida” (p. 73). Para Rebollo et al. (2012), el problema de los estereotipos de género radica en que las personas acaban haciendo suyo el discurso socialmente construido, asumiendo el género como una categoría dicotómica y como parte de su autoconcepto.

Sin embargo, muchas veces al plantearse el problema del sexismo en la educación se piensa que es una exageración o un tema ya superado, ya que tanto niñas como niños —al menos en gran parte del mundo—, tienen posibilidad de acceder a un aula, en tanto prima el sistema escolar mixto. Sin embargo, educación mixta no es sinónimo de educación que forma para la igualdad desde la diversidad. Lamentablemente, aún persisten muchas desigualdades que se continúan reproduciendo, incluso por inercia, pues el sexismo y la desigualdad interiorizada y asumida limita y condiciona lo que nos

es posible reconocer y hacer. Tal y como sugiere Flores (2005), “los mecanismos de discriminación más importantes que afectan a las mujeres en el sistema educativo ya no se sitúan en el acceso al sistema, sino en la calidad y en las modalidades de enseñanza” (p. 68).

Aunque las expresiones del sexismo varían en matices e intensidades según los contextos, los roles estereotipados de género continúan provocando la desvalorización y el silenciamiento del conocimiento femenino, a la par que van moldeando las normas de relacionamiento, los gustos, deseos, juegos y entretenimientos, las emociones y los proyectos de vida. De esta manera se desarrolla un sistema de vigilancia y de premios-castigos, según se cumplan o no dichas expectativas.

En un estudio sobre el sexismo en la educación realizado en España (Subirats & Brullet, 2007) se concluyó que por parte de sus docentes “los niños suelen ser calificados como más violentos, agresivos, creativos, inquietos (...) Las niñas son consideradas más maduras, más detallistas, más tranquilas y sumisas” (p. 153). Asimismo, el estudio destaca lo siguiente:

los niños usan más frecuentemente la palabra como forma de imposición frente al entorno, participando en el ámbito de la clase, exponiendo sus experiencias, ocupando los espacios centrales, moviéndose y gritando si es preciso; mientras que las niñas participan menos, transgreden menos las normas, se mueven en los espacios laterales, usan la palabra para negociar las situaciones. Dos formas de actuación que, en sí mismas, podrían ser consideradas igualmente válidas, si no fuera porque una de ellas confiere poder social y la otra no. (p. 159)

Otras investigaciones han concluido en que el sexo es una variable determinante en cómo se interpretan los actos violentos (Ortega, Sánchez, Ortega-Rivera, Nocentini & Menesini, 2010). Además, el análisis de género nos permite comprender el porqué de las maneras en que tradicionalmente se implican niñas y niños en el fenómeno de la violencia escolar. Sin embargo, “en la vida escolar, y frente al alboroto visible de las peleas, de los insultos y de las agresiones de los chicos, hay otra violencia más oculta y silenciosa cuyas protagonistas son casi siempre chicas” (Lomas, 2007, p. 96).

Es un hecho que el sexismo continúa manifestándose desde la primera infancia en el contexto escolar (Garaigordobil & Oñederra, 2010). La construcción social de la masculinidad y la femineidad se constituyen en uno de los principales soportes de la violencia, cualquiera sea su escenario (Palomero & Fernández, 2001; Díaz-Aguado, 2005), y es la base de las diversas expresiones de violencia que ocurren en el contexto escolar (Secretaría de Estado de Educación Pública & Unicef, 2009; Santín & Torrico, 2011; McNamara, 2013; Meyer, 2014).

La raíz de la violencia son las relaciones desiguales de poder, y justamente es el sexismo una de las fuentes de generación y soporte de esta desigualdad. Por tanto, el análisis de género es un elemento importante a considerar para comprender el entramado de la violencia escolar, junto con otros sistemas de dominación como son el adultocentrismo, el racismo, la clase social, el nacionalismo y la heteronormatividad; todos estos, generadores de dominio, sometimiento y control. En consonancia con esto, para Garaigordobil y Oñederra (2010) y Díaz-Aguado (2006b) existe una inseparabilidad entre el estereotipo masculino tradicional y las actitudes sexistas, racistas y homofóbicas.

En relación al adultocentrismo, señalo que es también un modelo de relacionamiento basado en la asimetría de poder que crea una jerarquía entre el mundo adulto y lo “no adulto”. Desde este modelo, la edad no es entendida como una categoría social e histórica, sino como un factor natural de superioridad, donde niños, niñas y jóvenes son estudiados y valorados desde la óptica adulta y desde una noción preconcebida del ser niño y el ser joven que suele ser homogeneizante, esencialista y estigmatizante, lo que dificulta o impide la armónica y horizontal convivencia entre distintas generaciones.

El adultocentrismo es una práctica social de poder, que se traduce en el no reconocimiento de niñas, niños y jóvenes como sujetos de pleno derecho y, por tanto, en diversas formas de discriminación y violencia hacia ellos y ellas en la medida que se considera a la persona adulta, no solo como un ser superior y racional, sino también como la etapa óptima del desarrollo humano.

Como ya he esbozado, los modelos de dominación social no operan de manera aislada, sino de forma modulante. Se reconoce, por ejemplo, la existencia de un mutuo sostén entre el adultocentrismo y el patriarcado. Emulando el concepto de *patriarcado capitalista* de Eisenstein (1977), en su interés de acentuar la relación dialéctica entre la estructura de clases capitalista y la estructura sexual jerarquizada, se construye también la noción del *patriarcado adultocéntrico* para denotar la “relación de dominación, opresión y expropiación que se establece, simbólica y materialmente en la cotidianidad, en función de la relación basada en el género y la edad” (Tineo, 2014, p. 26). Asimismo, podríamos hablar del *patriarcado racializado*, para llamar la atención sobre los procesos de interacción entre raza y género en el ejercicio dominante del poder.

Parto del entendido de que el patriarcado adultocéntrico permea muy intensamente la convivencia escolar en República Dominicana, instaurando una matriz de subordinación generacional donde se subvaloran las experiencias, aportes y características de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, se establecen las normativas y pautas de la convivencia desde las experiencias y expectativas adultas, y se ejerce dominación desde el grupo de adultos docentes hacia las demás generaciones presentes en el centro educativo.

Sobre la violencia racista, Monks, Ortega y Rodríguez (2010) plantean que esta siempre tiene una motivación racista, étnica o cultural en relación a la apariencia, los comportamientos, las actitudes o las costumbres que, agrego, están fundamentadas en la falsa noción de supremacía de una racialidad sobre otra.

Mucho se habla de la interculturalidad como reto educativo (Díaz-Aguado, 2007; Rebollo et al., 2012; Micó-Cebrián & Cava, 2014), sin embargo esto supone un análisis profundo de los prejuicios y discriminaciones que sustentan el racismo y la xenofobia. Además, esto requiere de una revisión no solo de las actitudes individuales sino también de las prácticas discriminatorias que han sido moldeadas a partir de los valores y normas del contexto escolar (Ferreira, De Paula e Silva, Revilla Castro, Fernández Villanueva & Domínguez Bilbao, 2008).

Para Ortega (2008), el racismo y la xenofobia siempre van de la mano. El racismo afirma la superioridad de una raza sobre las demás y, por tanto, justifica un sistema de estratificación jerárquico basado en la dominación y la explotación a las razas consideradas inferiores (Zanfrini, 2004; Garaigordobil & Oñederra, 2010). Mientras, la xenofobia se define como el odio y el rechazo a lo extranjero provocado por una sugestión de origen social (Garaigordobil & Oñederra, 2010).

Ambos generan situaciones de prejuicio y discriminación. Prejuicio entendido como las opiniones y actitudes relacionadas con un grupo técnico determinado, normalmente negativas, y la discriminación definida como una actitud y acción concreta que causa la exclusión de algunas personas o grupos sociales (Zanfrini, 2004; Elamé, 2013). En este sentido, Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2004a) han constatado que a mayor acuerdo con las creencias intolerantes, menor es la disposición a relacionarse con compañeros y compañeras de minorías étnicas que sufren más intolerancia. A pesar de la tendencia a conferirles características naturales, “las que habitualmente llamamos razas y etnias son consecuencia de procesos complejos de construcción social” (Zanfrini, 2004, p. 67).

En el ámbito escolar, ya se reconoce y se ha estudiado la presencia de violencia y discriminación intercultural, racista, religiosa, heteronormativa y por diversidad funcional (Sullivan, Cleary & Sullivan, 2003; Gázquez, Pérez, Cangas & Yuste 2007a; Garaigordobil & Oñederra, 2010; McNamara, 2013; Elamé, 2013; Collel & Escudé, 2014a).

En relación a esta última, se considera que la homofobia es un mecanismo de control sobre el cuerpo, la sexualidad y el deseo desde una lógica heteronormativa, que puede incluir “formas activas de violencia física o verbal y victimización; y en su forma más sutil, supone el rechazo silencioso de los homosexuales” (Garaigordobil & Oñederra, 2010, p. 147). Por este motivo, muchas personas “tienden a silenciar su orientación sexual al considerar que el instituto no es un lugar seguro para gays y lesbianas” (p. 146).

Quijano (2000) llama *colonialidad de poder* a los distintos mecanismos de dominación que tienen como referencia histórica la colonización según la lógica eurocéntrica. A su vez, remite a la forma interconectada en que actúan el capitalismo, el patriarcado, el racismo, el adultocentrismo y la heteronormatividad. Esto se traduce en la construcción de sujetos, identidades y relaciones situadas en la lógica de la colonialidad, esto es, “en la internalización de la sujeción” (Tineo, 2014, p. 36).

A partir de todo lo antes expuesto, considero que la problemática de la violencia escolar es multicausal y compleja, y que un elemento que contribuye a su perpetuación es su naturalización cultural. Si bien resulta imposible pretender que la escuela de respuesta a la totalidad compleja del fenómeno, tampoco puede negarse la posibilidad transformadora que encierra la misma.

### **II.3 Tipologías de la violencia escolar y ámbitos de ocurrencia**

La violencia es una problemática que, en cualquiera de sus ámbitos, se presenta a través de diversas manifestaciones, intensidades, frecuencias y motivaciones (Martínez-Otero, 2001; Velasco, 2013). Por esto, incluso, sería más acertado hablar de “violencias”, para así denotar de manera más explícita las distintas posibles manifestaciones del fenómeno en el marco de las relaciones y contextos sociales.

Planteo que existen principalmente cuatro principales maneras de clasificar la violencia y la violencia escolar: según sus motivaciones, sus actores, sus ámbitos de ocurrencia y según sus expresiones o manifestaciones.

#### **II.3.1 Según sus motivaciones**

Atendiendo a sus motivaciones, existen dos principales tipos de violencia: la reactiva y la instrumental. La violencia reactiva surge de manera impulsiva, a partir de alguna situación que genera alta frustración y ante las pocas capacidades para manejarla. Por su parte, la violencia instrumental, o proactiva, es un comportamiento más premeditado y planificado para lograr un fin determinado (Ortega & Mora-Merchán, 2000; Velasco, 2013).

En adición, Tartar (2008) denomina violencia experimental a aquella que busca explorar y establecer los límites y dinámicas de relacionamiento con las demás personas. Para Ayala-Carrillo (2015), la violencia también puede ser activa o pasiva cuando no se presta la ayuda necesaria o se omiten acciones a sabiendas del daño que puede causarse.

### **II.3.2 Según sus actores**

Atendiendo a sus actores puede plantearse la existencia de violencia del estudiantado hacia sus docentes, de los docentes hacia el estudiantado, entre docentes, entre estudiantes, e incluso de las familias hacia el profesorado (Rodríguez, P., 2006). También hay quienes hablan de violencia autoinfligida, que incluye pensamientos y acciones autodestructivos, que muchas veces puede terminar en suicidio (Castillo-Pulido, 2011). Además, García (2011) reconoce la existencia de la violencia colectiva como aquella ejercida por grupos sociales o políticos, por ejemplo, en el contexto de un conflicto armado.

Para Ortega (2008), existe violencia interpersonal entre pares en un centro educativo cuando “una persona o grupo de personas se ve insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o intimidada por otro u otros que realizan impunemente estas conductas, sin que dichos comportamientos y actitudes sean puntuales o accidentales, sino repetidos en el tiempo” (p. 57, en referencia a la definición propuesta por la Red Europea, en Lisboa, en 2002).

### **II.3.3 Según sus ámbitos de ocurrencia**

Atendiendo a sus ámbitos, se encuentran expresiones de violencia en el trayecto casa – escuela, en los momentos de ingreso y salida de la escuela, en el aula y en el recreo, por citar algunos ejemplos. Al respecto, se plantea que es justamente el recreo uno de los espacios donde más situaciones de violencia ocurren, fundamentalmente en el nivel primario (Pereira, Neto, Smith & Angulo, 2002; Melgarejo, 2006; Monks et al., 2009; Fernández, 2011; Nájera & Bravo, 2013).



Recientemente ha emergido el internet como espacio para el ciberacoso, también llamado *bullying* electrónico, *bullying* digital o *cyberbullying*, en el cual las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son utilizadas como plataforma para victimizar e intimidar a pares (Mora-Merchán & Ortega, 2007; Ortega, Calmaestra & Mora-Merchán, 2008; Ortega, Elipe & Calmaestra, 2009; Mora-Merchán, Ortega, Calmaestra & Smith, 2010; Ortega et al., 2012; Elipe, Ortega, Hunter & Del Rey, 2012; Yang & Salmivalli, 2013; Ortega, Casas & Del Rey, 2014; Smith, Thompson & Davidson, 2014; Elipe et al., 2015; Del Rey, Casas, Ortega-Ruiz, Schultze-Krumbholz, et al, 2015). En palabras de Mora-Merchán y Ortega (2007), en el ciberacoso no hay un lugar seguro, puesto que la palabra escrita y la imagen tiene mucha más fuerza y perdurabilidad que el mensaje hablado.

Según los aportes de Kowalski, Limber y Agatston (2010) (citados en Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2014b), existen ocho (8) principales tipos de acoso cibernético: insultos electrónicos, hostigamiento, denigración, suplantación, sonsacamiento, exclusión, ciberpersecución y 'happy slapping' (o "palizas felices").

Collel y Escudé (2014a) diferencian el ciberacoso de otras formas de violencia cibernética (como el *grooming* —acoso a menores de edad por parte de adultos utilizando una identidad falsa—; el *sexting* —envío de contenidos pornográficos por las redes sociales— y el *stalking* —persecución constante e intensa hacia una persona con la que se pretende iniciar o recuperar un contacto—), en la medida que el ciberacoso siempre se realiza entre redes de iguales de un mismo grupo de conocidos y de manera reiterativa.

Según la vía por la que se produce el acoso, Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán (2008) dividen el ciberacoso en siete subtipos (siguiendo los aportes de Smith et al., 2006): mensajes de texto recibidos en el teléfono celular; fotografías o videos realizados con las cámaras de los celulares y posteriormente enviadas o usadas para amenazar a la víctima con hacerlo; llamadas al teléfono móvil acosadoras; correos electrónicos insultantes o amenazantes; salas de chat en las que se agrede a alguien que participa o se le excluye socialmente; el acoso mediante los programas de mensajería

instantánea; y páginas web donde se difama a la víctima o se hacen concursos en los que se ridiculiza a las demás personas (pp. 184-185).

Sánchez, Muñoz-Fernández y Vega (2015) encontraron que enviar y pedir imágenes personales provocativas es más frecuente entre parejas que entre iguales. Las autoras además rescatan otros aportes de diversos autores: el 25% de adolescentes entre 10 y 19 años ha enviado fotos personales con contenido sexual (Khurana, Bleakley, Jordan & Romer, 2015), un 20% ha enviado imágenes semidesnudas a otros sin su consentimiento (Vilà, Donoso, Prados, Rubio & Velasco, 2014), y un 7% afirma que alguna persona que han conocido por internet les ha pedido enviaran fotos semidesnudas (Fajardo, Gordillo & Regalado, 2013).

### **II.3.4 Según sus manifestaciones**

Atendiendo a sus expresiones o manifestaciones, la violencia —no solo la escolar— puede ser estructural, cultural, simbólica y directa.

*La violencia estructural* es producto de “un orden social injusto que impide satisfacer las necesidades básicas de las personas, siendo una de ellas la educación” (Ballester & Arnaiz, 2001, p. 41). La exclusión social, la discriminación, la explotación y la marginación son algunas de sus manifestaciones. Además, la pobreza es una expresión de la violencia estructural, entendida como la carencia de recursos materiales, pero también como la “no satisfacción de derechos fundamentales como el derecho a la vida, a la educación, a la salud, a la participación, a la formación para el trabajo o al desarrollo de la persona” (Del Rey, Romera & Ortega, 2010, p. 253). De manera que la violencia estructural viene dada por la desigualdad que ha sido históricamente construida en los contextos sociales (Avilés, 2006).

*La violencia cultural* refiere a aquellas ideas, actitudes normas y políticas que justifican, promueven y perpetúan todas las formas de violencia. Binaburo y Muñoz (2007) la definen como el conjunto de valores, creencias e ideologías que promueven y justifican la violencia estructural y directa.

La *violencia simbólica* es aquella que se sostiene en el lenguaje y las representaciones culturales que al naturalizarse reproducen un sistema. La violencia simbólica está presente en el autoritarismo y en los códigos culturales (Toro, 2002), desempeñando así un rol fundamental en el sostén de la dominación. En esta, las personas violentadas aceptan dicha lógica de sometimiento como parte natural de la dinámica. Por ejemplo, la idea de que “los niños son personas incompletas”, sustenta un pensamiento adultocéntrico que justifica la violencia hacia niños y niñas. Una expresión de violencia simbólica de esto es el refrán popular dominicano: “los niños hablan en la semana de los dos jueves” lo cual, evidentemente implica una restricción en su derecho a la participación y libertad de expresión.

Para Herr y Anderson (2003) la violencia es siempre generada simbólicamente en las escuelas. Por su parte, Imbert (1992) y Sánchez (2006) establecen una distinción entre la violencia real, la violencia representada y la violencia formal, señalando que la real puede ser física o simbólica, política, social o económica, mientras que la representada es tal y como es mostrada por los medios de comunicación (pp. 15-16).

Finalmente, como parte de la *violencia directa*, se encuentra principalmente la violencia física, la verbal, la económica y la sexual.

La violencia física es aquella en la que se utiliza la fuerza corporal, o algún objeto, con el fin de producir daño, sufrimiento y/o una lesión física en la persona agredida. En la violencia verbal, que suele ser la que causa secuelas más profundas y duraderas, se realiza el daño a través de amenazas, humillaciones, manipulación, chantaje, ridiculización, insultos, rumores y desprecio. También existe la violencia económica, que se relaciona con la destrucción de propiedades, el robo, y el control en el acceso y uso de los recursos económicos.

Por su parte, la violencia sexual busca dañar, manipular y controlar a la persona a través de insinuaciones sexuales, exhibicionismo, acoso sexual, violación sexual e incesto, e incluye los gestos obscenos y las demandas de favores sexuales (Serrate, 2007). En síntesis, es todo acto o insinuación sexual

no deseado ni bienvenido (Ortega et al. 2010; Brodbeck, Vilén, Bachmann, Znoj & Alsaker, 2010). Larkin (1994) en su trabajo *Walking through walls: the sexual harassment in high school girls* (citado en Meyer, 2014) introduce el concepto de acoso visual como un componente de la violencia sexual que incluye miradas invasivas y sexualmente ofensivas.

En relación a la violencia sexual, resulta alarmante que “casi la mitad de los jóvenes que se perciben involucrados en relaciones afectivas de carácter erótico-sentimental confiesen que cometen, o son objeto, de conductas agresivas desde y hacia su pareja, y de la misma manera, que hayan tenido experiencias de violencia sexual en el seno del grupo de iguales” (Ortega, Ortega-Rivera & Sánchez, 2008, citadas en Ortega-Rivera, Sánchez & Ortega, 2010, pp. 211-212). Al respecto, Meyer (2014) reflexiona que quizás los datos sobre la violencia en las relaciones de noviazgo son mucho más altos y cuestiona que muchas investigaciones se hayan centrado en la normativa heterosexual al estudiar el fenómeno.

Diversos autores (Viejo, 2014; Viejo, Monks, Sánchez & Ortega-Ruiz, 2015) resaltan la importancia de profundizar en la violencia en las parejas. Se reconoce como violencia ejercida en el noviazgo adolescente (teen dating violence), o en las relaciones de pareja juveniles, “todo aquel ataque intencional de tipo sexual, físico o psíquico, de un miembro de la pareja contra el otro en una relación de noviazgo” (Hernando, 2011, p. 83), que suele incluir intimidación, violación a la intimidad, amenazas, control de la independencia y movilidad, humillación, aislamiento, acoso, destrucción de la autoestima, entre otros. Ortega y Sánchez (2010) sugieren que la violencia en las relaciones puede aparecer incluso en las primeras citas con el propósito de controlar el comportamiento, las actitudes y las emociones de la pareja.

Hablar de violencia en el noviazgo o en las relaciones de pareja, implica profundizar en la relación entre afectividad y violencia. En el contexto de la sociedad patriarcal, se enseña que el amor es equivalente a posesión, control, dependencia, complementariedad y, por tanto, que el amor legitima la violencia. Para Horno (2009), el amor es una forma de poder y un elemento clave para la comprensión de la violencia interpersonal:

Cuando una persona tiene establecido un vínculo afectivo con otra, adquiere la capacidad de influir en su vida (poder), y esa capacidad/oportunidad la puede usar en positivo, para favorecer el crecimiento y el bienestar de la persona a la que quiere, o puede usarla para hacerle daño". (p. 53)

(...) cuando una persona, adulto o niño, nos dice que su agresor o agresora le quiere no está mintiendo sino que está sumergido en un vínculo afectivo destructivo. (p. 56)

### **II.3.5 Violencia en la escuela, *hacia la escuela y de la escuela***

Las tipologías inician a complejizarse al momento de diferenciar entre *violencia en la escuela, violencia hacia la escuela y violencia de la escuela*.

- Al hablar de violencia en el contexto educativo o *violencia en la escuela* se busca enfatizar que la violencia que se produce en el centro educativo tiene sus orígenes en un contexto y unas dinámicas sociales mucho más amplias que los límites mismos de la escuela; es decir, actos que se producen sin estar vinculados intrínsecamente a la naturaleza misma del sistema escolar, aunque bien está puede favorecerla. Esto es, violencias sociales que se manifiestan en la escuela (Chávez, 2014).

En este sentido, Valdivieso (2009) y Ortega (1993) también sugieren que la violencia que ocurre en los centros educativos son expresiones de las violencias y formas de exclusión que se dan en la sociedad en general. Por esto, resulta necesario comprender el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar desde una perspectiva social más amplia que la de la propia dinámica que se genera en la escuela (ver acápites II.1 y II.2).

Las manifestaciones de violencia *en la escuela* son diversas: violencia de forma verbal, física, sexual, psicológica, relacional y sobre las propiedades de los otros (Ortega, Sánchez, Ortega-Rivera, Del Rey & Genabat, 2005; Prieto, 2005; Álvarez-García et al., 2013). La exclusión, injusticia, abuso y marginación también son expresiones de violencia en la escuela (Hayden, 2003; Berger, Milicic, Alcalay et al., 2009, pp. 31-32).

La violencia física a través de los castigos, la violencia emocional, la discriminación racial y la violencia sexual son manifestaciones comunes de violencia en las escuelas latinoamericanas junto con la creciente prevalencia de actos delictivos relacionados al porte y uso de armas (Plan Internacional & Unicef, 2011). En relación al castigo físico, Horno (2009) plantea que existe una aceptación social generalizada de la violencia como un modo adecuado de frenar y erradicar conductas socialmente censuradas.

- La *violencia hacia la escuela* es aquella ejercida contra el centro educativo como institución por parte de la clase política y los tomadores de decisiones gubernamentales. Las condiciones de trabajo del personal docente, los mecanismos de contratación y rotación docente, la infraestructura escolar y la disponibilidad de recursos pedagógicos son algunas manifestaciones de este tipo de violencia que, evidentemente, impactan directa y negativamente en la calidad educativa.
- La *violencia de la escuela*, se refiere a aquellas expresiones de violencia que son generadas por la institución educativa hacia sus integrantes y que son más propias de la naturaleza misma del sistema escolar. En palabras de Chávez (2014), se trata de violencias propias del ámbito escolar que tienen que ver con las relaciones entre los sujetos escolares.

Esto nos remite al análisis de los centros educativos, su currículo, su organización, sus estrategias de enseñanza y las concepciones del cuerpo docente sobre el quehacer educativo, y el propio estudiantado como sujeto de derecho. En este punto, es relevante destacar las aportaciones teóricas de Perrenoud (2008b) quien plantea que la noción de éxito escolar es una construcción escolar que genera desigualdad pues “si todo el mundo es excelente, no lo es nadie” (p. 35) y, por tanto, “la excelencia sólo tiene valor social cuando no es accesible a todos” (p. 65).

Algunas manifestaciones de la *violencia de la escuela* son: las relaciones jerárquicas y autoritarias que son establecidas por el centro escolar; la constitución de la escuela como espacio de penalización y control, y de imposición de la homogeneización; la dificultad o falta de diálogo, de consenso,

motivación y participación, el fomento de la competitividad, la rutina y el aburrimiento (Ballester & Arnaiz, 2001; Etxebberia, 2001; Martínez-Otero, 2001; Palomero & Fernández, 2001; Pareja, 2002; Duarte, 2005; Prieto, 2005; Sepúlveda & Calderón, 2008; Hernández, 2008; Ovalles & Macuare, 2009; Jordán, 2009; Bansel, Davies, Laws & Linnell, 2009; Astor, Guerra & Van Acker, 2010; Debarbieux & Blaya, 2010; Erazo, 2010; Ortiz-Molina, 2011; León, Gozalo & Polo, 2012).

Asimismo, son expresiones de violencia de la escuela la pretensión de homogeneización expresada en la estandarización de contenidos y metodologías, y en la no atención de la diversidad. Del mismo modo, la cultura y estructura autoritaria de la escuela alimenta la prevalencia del fenómeno de la violencia escolar (MacDonald & Swart, 2004; Martínez-Otero, 2005) (ver acápite II.3.6).

Díaz-Aguado (2005) expone ciertas características de la escuela tradicional que contribuyen a que se produzca violencia: la tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales; el tratamiento tradicional dado a la diversidad, actuando como si no existiera; y la respuesta inadecuada que la escuela tradicional suele dar cuando se produce violencia entre estudiantes.

En esta investigación utilizo el concepto de violencia escolar entendiéndola como una acción u omisión de control, daño, abuso y/o imposición que supone siempre una intencionalidad, y que asume distintas manifestaciones, ámbitos y direccionalidades dentro del contexto escolar. Sea ejercida en relaciones consideradas de pares o intergeneracionales, la violencia siempre implica una asimetría de poder en la relación. Apegada a un enfoque social, no centrado en el individuo violento ni en los episodios de violencia, asumo la violencia escolar como un complejo y sigiloso sistema cotidiano que incluye expresiones de violencia *en y de* la escuela.

### II.3.6 La no atención a la diversidad como violencia de la escuela

*Y fue así como abandoné,  
a los seis años de edad,  
una magnífica carrera de pintor.*  
ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY, *El principito*

Este acápite parte del supuesto de que la no atención a la diversidad es, a la vez, un factor de riesgo y una expresión de violencia de la escuela. Por tanto, en la medida que las instituciones educativas abrazan el tan necesario reto de la atención a la diversidad, aportan a la construcción de una cultura escolar que favorece una convivencia armoniosa.

A pesar de que en algunos escenarios el término diversidad todavía parece producir cierta incomodidad y resistencia, la realidad es que constituye una característica inherente de lo humano. Para Tomlinson (2005), lo que tenemos en común nos hace seres humanos y lo que nos diferencia nos hace individuos. Los entornos familiares y comunitarios, los contextos culturales y sus sistemas de valores y creencias, las motivaciones e intereses, los conocimientos y experiencias previas, los ritmos y estilos de aprendizajes... son algunos de los elementos que conforman y caracterizan nuestra diversidad como seres humanos. Es justamente esto “la fuente de todo proceso de humanización” (Quera, 2012, p. 172). Para Martínez (2012), ser plurales significa ser iguales y diferentes.

Si no fuéramos iguales no podríamos entendernos. Si no fuéramos diferentes no habría nada que comunicar. (p. 23)

Es deseable crear un ambiente pacífico en el que se pueda transmitir el saber y en el que los estudiantes aprendan a ser. El temor se supera cuando se descubre que es mucho más lo que nos une que lo que nos separa. (Miarnau, 2012, pp. 66-67)

Como plantea Parrilla (1999), la diversidad siempre está vinculada al concepto de totalidad:

No hay diversidad en una única persona (no hay diversidad en el vacío) sino que hay diversidad en relación a un grupo (...) Lo que hace diverso a un grupo es el conjunto, la multiplicidad dentro del grupo es lo que nos permite hablar de diversidad. (p. 3)



Al respecto Braslavsky (1999) resalta que niños y jóvenes son “un conjunto de grupos de personas con intereses, necesidades y saberes diversos, por momentos convergentes y por momentos divergentes respecto de los adultos y entre sí” (p. 6).

Mientras las nociones de diferencia y discapacidad implican una separación jerárquica y antagónica de lo considerado “normal y deseable”, el concepto de diversidad se basa en una *horizontalidad vinculante* desde el reconocimiento de una pluralidad de realidades y existencias. Así, la noción de diversidad difiere de aquellas referidas a la educación especial y la integración educativa, en tanto la atención a la diversidad nos plantea la necesidad de reestructurar el modelo educativo de modo que toda persona sea parte activa de una experiencia educativa común y de calidad. Esto, por supuesto, implica una transformación radical en los paradigmas educativos vigentes, pasando de un enfoque basado en la pretensión de homogeneidad a “una concepción y práctica cimentada en la heterogeneidad como oportunidad educativa, y la diversidad como medio y fin de la escolarización” (Pacheco-Salazar, 2015a, p. 669).

De esta manera, la educación *en* y *para* la diversidad es una propuesta con un alto potencial transformador donde “la preposición *en* remite a la complejidad del actual contexto socio-cultural y económico-político; la preposición *para*, a la heterogeneidad de los destinatarios de la escuela” (Devalle & Vega, 1999, p. 27). Sin embargo, la realidad es que la estructura y la lógica de los sistemas escolares vigentes no han asumido aún la diversidad como un elemento intrínseco y enriquecedor de la experiencia educativa. Esto, a mi entender, se convierte en un factor en sí mismo de ejercicio de violencia institucional sobre todo hacia el estudiantado.

Si se observan atentamente, nuestros sistemas educativos persisten en buscar la homogeneización, a la vez que se sustentan en una jerarquía de poder basada en la “desconfianza en la capacidad auto-formativa del sujeto” (Novara,

2003, p. 61). En este contexto resulta un eufemismo hablar de educación para todos pues el “todo” no incluye ni considera a muchos que, en palabras de Echeita (2006) “quedan fuera de la aspiración universal” (p. 91).

La estructura del sistema educativo es un conjunto organizado de elementos con normas legales y relaciones propias que facilitan su autorregulación, programación, coordinación y homologación, constituyendo un sistema nacional de educación (Gento, 2003). Por ende, es necesario analizar el abordaje que existe en el currículo para trabajar con la violencia cotidiana por parte de las y los docentes; y también analizar si las metodologías utilizadas favorecen o no el trabajo colaborativo, el manejo de la disciplina, el clima del aula y las formas y medios de comunicación, participación e inclusión a la diversidad (Avilés, 2006). Hemos de señalar que cuando se habla de currículo no solamente se hace referencia a los objetivos y al contenido de la enseñanza, sino también a su organización, los métodos didácticos y los criterios de evaluación para con su estudiantado (Marchesi, 1999).

De la misma forma, existe un currículo oculto que juega un papel importante en la construcción de la subjetividad del estudiantado (Martínez, 1995) y que es un factor de riesgo de violencia en la escuela (Díaz-Aguado, 2006a).

Los (muchas veces mal llamados) problemas de aprendizaje y el propio fracaso escolar se deben en gran medida a la rigidez y homogeneidad del currículo y a la carencia de experiencias significativas en las vivencias del aula; es decir, a la no atención a la diversidad, tal y como advierten Braslavsky (1999) y Blanco (2014, 2006). Por tanto, no respetar la diversidad constituye uno de los factores educativos que incrementan las desigualdades e injusticias sociales y el ejercicio de la violencia por parte del propio sistema escolar.

Blanco (2014) es enfática al plantear que “pese a los esfuerzos realizados, los sistemas educativos no están logrando compensar las desigualdades de origen de los estudiantes ni ser una palanca de movilidad social” (p. 12), sino que por el contrario, continúan perpetuando la exclusión y la injusticia aún en quienes están escolarizados pues, son discriminados por diversos motivos. Además, la

autora señala que también es exclusión cuando el estudiantado recibe “una educación de baja calidad y no logran aprender lo necesario para participar en la sociedad y realizar su proyecto de vida” (2009, p. 88).

La escuela se convierte entonces, en generadora de violencia y exclusión pues las o las estudiantes que no logran alcanzar los objetivos establecidos son segregadas de muy distintas maneras: “creando grupos dentro del aula para los más lentos o rezagados; clases especiales para atender a los alumnos con dificultades de aprendizaje o de conducta...” (Blanco, 1999, p. 412). Para Díez (2015), la escuela uno de los lugares más privados de diversidad. Al respecto, Andújar y Rosoli (2014) enfatizan en lo siguiente:

la exclusión no solo se manifiesta cuando un niño sale o es expulsado del circuito educativo por fracaso escolar, o cuando no se le permite acceder al sistema por carecer de documento de identidad. También se manifiesta cuando un niño está en la escuela y es promovido de grado en grado con múltiples necesidades específicas de aprendizaje que no son atendidas, o cuando hay un niño con discapacidad en un centro educativo que no participa de las mismas actividades que realizan sus compañeros de aula por no implementarse las adecuaciones que le permitan compartir el proceso que vive su grupo. (p. 48)

De esta manera, se refuerza un “pensamiento dicotómico, en el que sólo existen dos categorías, sin matices ni situaciones intermedias: blancos y negros, buenos y malos, amigos y enemigos...” (Díaz-Aguado, 2006a, p. 106), así como un referente inexistente de excelencia académica que es siempre, y en esencia, excluyente. Es un hecho que la escolarización continúa cimentada en prácticas violentas, por lo que “la sociología de la violencia en las escuelas es una sociología de la exclusión y violencia social” (Debarbieux, 2003, p. 583). La lógica del sistema escolar es la de la competencia por el éxito. Todo esto, para Debarbieux (1996), no es más que una *pedagogía violenta* que es coherente “con la presentación pesimista de la infancia socialmente imperante” (p. 24), donde niños y niñas son erróneamente consideradas débiles y sin razón.

Novara (2003), por su parte, lo denomina la *pedagogía del sufrimiento*, esto es, la idea de que el sufrimiento en la escuela es un elemento natural y necesario de la formación y del crecimiento, y de que es el rigor, y no la propia expresión,

lo que garantiza el aprendizaje. Para Horno (2009), en la escuela existe, por un lado, la normalización de la violencia al considerarla un elemento inherente a la autoridad pedagógica y, por otro, una *negligencia pedagógica* en la medida que existen estudiantes invisibles; convirtiéndose esto en un ejercicio de violencia de la escuela.

Tal y como destacan Vitorri y Ranchal (2001), valorar al estudiantado por sus notas, entender la diversidad como una limitación que se debe corregir, y transmitir el conocimiento de una forma vertical y rígida, son diferentes formas de violencia. Lo mismo ocurre, cuando se tiene la idea de que la o el estudiante “bueno” es aquel que es obediente, tranquilo, callado y dócil, dejando a un lado a quienes son curiosos, inquietos, desafiantes, activos, ruidosos o cuestionadores. Es así como, todos estos factores posibilitan el choque entre la necesidad de afirmación personal que tiene el alumno/a con este tipo de estructura organizativa y curricular, no percibiéndose a sí mismo/a como parte de un grupo, sino como quien debe aceptar las condiciones que imponen otros (Marchesi, 1999).

En *Schooling as violence: an exploratory overview*, Harber (2002) nos presenta diversas reflexiones sobre cómo la escuela se convierte en un sistema de control social, a través de sus rutinas basadas en la imposición, jerarquización, autoritarismo y violencia:

When a child forces another to do his or her bidding, we call it extortion; when an adult does the same thing to a child, it is called correction. When a student hits another student it is assault; when a teacher hits a student it is for the child's 'own good'. When a student embarrasses, ridicules or scorns another student it is harassment, bullying or teasing. When a teacher does it, it is sound pedagogical practice. (Ross-Epp, 1996, p. 20, citado en Harber, 2002, pp. 7-8)

Para Valero (2006) quien educa genera violencia cuando su sistema de enseñanza y disciplina están basados en una actitud dominante, desorganizada y sin motivación. De igual forma, Sullivan, Cleary y Sullivan (2003) exponen que los diferentes estilos (autoritario, narcisista, intimidante, desinteresado o permisivo) usados por el profesorado contribuyen o no a la

aparición de situaciones de violencia. A estos factores también se suma la falta de diálogo entre docentes y estudiantes (Toro, 2002) y la existencia de prejuicios raciales en las escuelas (Abromoavay & Das Graças, 2005).

Díaz-Aguado (2007) y Carbonell y Peña (2001) plantean que la no atención a la diversidad es uno de los factores que deterioran la convivencia escolar. Una escuela que no atiende la diversidad ejerce violencia, en la medida que acciona de espaldas a la complejidad del aprendizaje, impone una pauta de ritmo, estilo y velocidad que es excluyente y no favorecedora de aprendizajes significativos; tiene miedo al error y no propicia la expresión ni el desarrollo de sentimientos ni potencialidades individuales; separa, clasifica, jerarquiza y estigmatiza al estudiantado; es unidireccional y autoritaria en su quehacer e intelectualista en su contenido; establece mecanismos de participación utilitarios donde solo el profesorado asume las decisiones sobre la organización escolar; y asume la violencia física, verbal y emocional como método disciplinario y pedagógico de manera explícita o sigilosa (Martínez, 1995; Varela, 1995; Debarbieux, Garnier, Montoya & Tichit, 1999; Novara, 2003; Hernández & Jaramillo, 2005; Beane, 2006; Pascual, 2010; Ronald, 2010).

En este sentido, es importante especificar que en el contexto de toda aula siempre existen necesidades educativas comunes e individuales. Las primeras remiten a aprendizajes fundamentales para el desarrollo personal que están expresados en el currículo regular. Las necesidades educativas individuales aluden al hecho de que es imposible que todas las personas tengan las mismas experiencias, conocimientos e intereses previos, ni los mismos ritmos, estilos o intereses de aprendizaje.

Esta visión resulta novedosa, pues implica que toda persona, de manera temporal o más permanente, necesita en determinados momentos una atención y apoyo especial. Esto implica que la educación *en y para* la diversidad constituye uno de los grandes y permanentes desafíos de la acción educadora, y la única vía para que la escuela acoja a todo el estudiantado y que pueda responder, atender y potencializar las distintas capacidades, motivaciones, intereses, ritmos y estilos de aprendizajes en un entorno

significativo y creativo. A su vez, y en consonancia con los planteamientos de Murillo, Kricheksy, Castro y Reyes (2010) y Blanco (2006), solo abrazando el compromiso con la diversidad, los sistemas escolares lograrán eliminar todos los factores que favorecen la exclusión, perpetúan la pobreza y limitan la participación y el aprendizaje.

Unesco (2008) ha enfatizado el derecho de todos los niños y las niñas a tener oportunidades equivalentes de aprendizaje, independientemente de sus características sociales, culturales y de sus diferencias en habilidades y capacidades. Asimismo, entiende que la educación de calidad pasa por respetar los derechos de todas las personas, la equidad en el acceso a la escolarización y la pertinencia de la educación, atendiendo la diversidad del alumnado.

A pesar de que el capítulo IV profundiza en las propuestas para hacer frente a la violencia escolar, considero importante destacar ahora que, a mi entender, una cultura escolar inclusiva debe sustentarse en tres principales pilares que están estrechamente vinculados entre sí: la transformación curricular, la participación del estudiantado y el desarrollo activo de la convivencia.

A sabiendas de que “en la relación educativa los alumnos no son unidades vacías” (Gijón, 2004, p. 52), es necesario asumir que todo proceso educativo implica la construcción de conocimientos y, por tanto, es una relación interactiva, multidireccional, dinámica y que ocurre en diversos escenarios. Junto a esto, también se debe asumir como punto de partida, que la diversidad no solo es una característica humana, sino también una fuente de desarrollo y de transformación y como tal, una oportunidad educativa y no un problema a solucionar (Ainscow, 2003; Arribas & Torrego, 2006; Horno, 2012; Andújar & Rosoli, 2014; Hernández, 2014; Pacheco-Salazar, 2015a).

El reto de la escuela es desarrollar una oferta educativa diversificada, abierta y flexible que rompa con el esquema tradicional de que todos deben aprender lo mismo, al mismo ritmo y de la misma forma; que evite la desigualdad de oportunidades y que respete las necesidades y los intereses particulares. Sin

lugar a dudas, esta es una “tarea difícil que exige a los profesores adaptarse a los conocimientos iniciales de cada uno de sus alumnos y ayudarles a progresar a partir de ellos” (Marchesi, 2014, p. 39). En todo esto, la participación desempeña un papel vital.

La construcción de escuelas que eduquen *en y para* la diversidad va de la mano —y necesita— del desarrollo de nuevas formas de participación y de colaboración (Marchesi, 2014), que trasciendan el “paternalismo didáctico” (Martínez, 1995, p. 102) pues, en palabras de García (2005), “poco o nada se puede conseguir si unos pocos, o algunos, siguen teniendo el derecho de hablar por otros y otras, de plantear los problemas de los ‘otros’ y ‘otras’ según ‘ellos’ y ‘ellas’ lo ven” (p. 179).

La participación ha de ser el principio reordenador de las instituciones educativas, en tanto implica crear condiciones para que cada integrante de la comunidad escolar pueda ser, pensar, sentir, proponer, actuar, equivocarse, aprender y seguir actuando. Cuando existe apertura y receptividad ante otras formas de entender y mirar la realidad, se estimula la participación y se contribuye a la construcción de vínculos sociales más humanitarios. Al construir participativamente los valores y las normas de los centros educativos, de manera que sean adaptables y dinámicas ante las diversas posibilidades e intereses de su estudiantado, se aporta a la construcción de un entorno escolar significativo, diverso e inclusivo. Así, es posible obtener un nuevo sentido al tiempo escolar y a las experiencias de aprendizaje (Marchesi, 1999).

Participar implica que todos y todas *tomen parte*, a través del ejercicio de su autonomía y creatividad. Para Marchesi (2008), la participación implica el ejercicio de la autonomía, la confianza, la responsabilidad y el respeto, por lo que se convierte en un factor clave para el aprendizaje y para el buen funcionamiento del centro. A través de la participación activa y consciente, la escuela ejerce su función de construcción de ciudadanía. Martínez (2010) declara que

avanzar hacia una sociedad inclusiva en contextos de diversidad y diferencia exige formar no solo ciudadanos que defiendan y luchen por

sus derechos de primera y segunda generación, sino que también reconozcan la diferencia como factor de progreso y estén dispuestos a luchar por los derechos de los demás para evitar desigualdades. (p. 63)

De este modo, el aprendizaje cooperativo se convierte en una herramienta clave que propicia el trabajo de transformación curricular desde la participación activa, a la vez que favorece la sana convivencia. Para Belgich (2007), con el aprendizaje cooperativo se legitima la conducta de pedir y proporcionar ayuda, se aumentan las habilidades sociales y las oportunidades de aprendizaje. Para León, Gonzalo y Polo (2012), las situaciones de aprendizaje cooperativo ofrecen una meta en común que favorecen la solidaridad grupal.

Finalmente, tal y como se ha expresado antes, la atención a la diversidad nos desafía a la construcción de relaciones sociales basadas en una horizontalidad vinculante. Al respecto, Boggino (2005) plantea que “el respeto por lo diverso y lo diferente constituye el punto de partida de la práctica educativa y de la construcción de la convivencia escolar” (p. 37).

Esta convivencia, basada en el reconocimiento de la diversidad, encuentra su sostén “en el afecto, la empatía y la reflexión” (Marchesi, 2014, p. 41), “en la aceptación, en la valoración por lo que somos y podemos llegar a ser” (Miarnau, 2012, p. 61), y en no solo reconocer y aceptar las diferencias sino también “partir de ellas, escucharlas, relacionarse con ellas” (Hernández & Jaramillo, 2005, p. 31). Incluye además las relaciones que se establecen con las familias y las comunidades, y la creación de “un ambiente físico agradable y acogedor que favorezca el aprendizaje, las relaciones interpersonales y la autonomía y la movilidad de los alumnos” (Blanco, 1999, p. 416).

Nos encontramos pues ante la necesidad apremiante de aportar a la construcción de una escuela coeducativa o, desde una mirada más amplia, de una escuela inclusiva que atienda todas las diversidades como puente para la construcción de la igualdad.



Una escuela donde se construyan cotidianamente vínculos sociales horizontales y empáticos, donde las diferencias sean reconocidas como factor de enriquecimiento; donde se fomenten la emocionalidad, el diálogo, la afectividad, la sana autoestima, la asertividad, la valentía y el cuidado como características humanas y elementos clave de la experiencia escolar; donde no exista la idea de sexos opuestos, ni complementarios, ni antagónicos, y donde se incluya en los contenidos curriculares la historia de las mujeres y otras minorías, legitimando sus saberes y experiencias; y donde haya cabida para soñar, valorar y desarrollar una amplitud de proyectos de vida.

La no atención a la diversidad es uno de los principales factores que generan sobreedad escolar, repetición, deserción y, por tanto, el fracaso escolar, de manera que es uno de los factores educativos que incrementan las desigualdades e injusticias sociales y como un factor que, tal y como planteo antes, se torna en ejercicio de violencia del propio sistema escolar. Por tanto, es imposible hablar de mejora de la calidad educativa y, agrego, tampoco hablar de mejora de la convivencia escolar, si estos procesos no van acompañados de un educar *en* y *para* la diversidad.

### **II.3.7 El acoso escolar como manifestación de violencia escolar**

Actualmente el acoso escolar o *bullying* es una de las manifestaciones de la violencia escolar más estudiadas, motivo por el cual se le dedica este acápite específico. Muchas veces erróneamente se utilizan como sinónimos los términos acoso escolar y violencia escolar, o se reduce el fenómeno de la violencia escolar a este. En ese sentido, Del Rey y Ortega (2008) especifican que existen dos principales líneas conceptuales:

(...) la liderada por Olweus (1999) quien afirma que tanto el maltrato entre iguales como la violencia son incluidos en el concepto de la agresividad (...) Por otro lado, se defiende que el bullying es un tipo de violencia entre compañeros y, por tanto, es violencia escolar, y no un fenómeno distinto a ella. (p. 40)

El concepto de acoso escolar (en inglés, *bullying*) fue utilizado por primera vez en 1973, para definir una forma específica de maltrato entre escolares (Bustillos, Silván-Ferrero, Gaviria & Morales, 2008). Aunque fue Peter-Paul

Heinamann, doctor en medicina sueco, el primero en describir esta conducta agresiva a partir de observaciones en los momentos del recreo escolar a inicios de los años setenta (Olweus, 1998; Ronald, 2010), es el Dr. Dan Olweus, psicólogo y profesor noruego, quien se considera como el precursor del estudio científico del fenómeno del acoso escolar, a partir de un primer estudio realizado (1973-1978) entre alumnos preadolescentes suecos. Posteriormente, el psicólogo sueco Anatol Pikas profundizó en la problemática con el primer libro escrito sobre su prevención (1975-1976). Para Olweus (1998), es a finales de los ochenta e inicios de los noventa, que el fenómeno del acoso entre escolares se empezó a estudiar científicamente en países como Japón, Inglaterra, Países Bajos, Australia, Canadá y Estados Unidos.

*Bullying* es un concepto anglosajón, mientras que el equivalente escandinavo (Noruega, Suecia y Dinamarca) es *mobbing*. En idioma español, se suele aceptar el uso de acoso escolar, aunque existen autores que prefieren utilizar el término en inglés, en el entendido de que conceptos a simple vista equivalentes (como victimización, asedio, intimidación escolar u hostigamiento) pueden no representar en su totalidad el significado ni las implicaciones del *bullying*.

En palabras de Olweus (1998), un estudiante es víctima de *bullying* cuando está expuesto, de forma repetida y durante un periodo de tiempo, a acciones negativas que llevan a cabo uno o más estudiantes, entendiendo como una acción negativa “cuando alguien, de forma intencionada, causa un daño, hiere o incomoda a otra persona” (p. 25).

Górriz (2009), rescata los planteamientos de Olweus (1996) en *Bullying at school: knowledge base and an effective intervention program*, y plantea que un estudiante está siendo víctima de acoso escolar cuando otro estudiante, o grupo de estudiantes realizan una o varias de las siguientes acciones:

le dicen cosas hirientes, se ríen de él o ella poniéndole ‘apodos’; le ignoran completamente o le excluyen de su grupo de amigos con intención de hacerlo; le golpean, dan patadas, empujan o encierran en un cuarto o espacio cerrado; dicen mentiras o extienden rumores falsos sobre él o ella intentando que otros estudiantes también les rechacen. (p. 29)

Las aportaciones teóricas de Olweus se han convertido en la base teórica para el estudio científico del acoso escolar. Según este autor, y a partir de constructos de autores más contemporáneos, es posible afirmar que el acoso escolar o *bullying* es:

- Comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y agresividad física de estudiantes hacia otros/as que se convierten, de esta forma, en víctimas de sus pares (Olweus, 1993).
- Comportamiento negativo, intencional y repetido a manos de una o más personas, y dirigido contra otra que tiene dificultad para defenderse; por tanto implica siempre una relación de poder asimétrica entre pares (Olweus, 1993, 1998, 2006; Sharp & Smith, 1994; Ortega, Del Rey & Mora-Merchán, 2001; Smith, Ananiadou & Cowie, 2003; Sullivan et. al, 2003; Rodríguez, 2004; Nogueira, 2005; Del Rey & Ortega, 2008; Calmaestra, 2011; Garaigordobil, Martínez-Valderrey & Aliri, 2014b; Rigby, 2012; Díaz-Aguado & Martínez, 2013; Ruggieri, Bendixen, Gabriel y Alsaker, 2013; Elledge et al., 2013; Wan Ismail et al., 2014; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2014 Rodríguez & Ortega-Ruiz, 2014; Romera, Rodríguez-Barbero & Ortega-Ruiz, 2015).
- Forma específica de maltrato entre escolares, expresada en persecución y agresión física, psicológica o moral (Palomero & Fernández, 2001; Del Rey & Ortega, 2007; Bustillos et al., 2008; Bansel, Davies, Laws & Linnell, 2009; Alonso, 2009), sin que medie provocación ni posibilidad de respuesta (Garretón, 2013), y donde se busca acentuar la brecha entre el más fuerte y el más débil (Pereira et al., 2002). Por tanto, el acoso escolar contiene siempre una dinámica intrínseca de exclusión para mantener el poder y el control (Rodríguez, 2004; May, 2014).
- Se caracteriza por el desequilibrio de poder, la reiteración, la intencionalidad y la premeditación, que suele esconderse tras la pretensión de bromas y diversión (Trianes, 2000; Ortega et al., 2001; Sullivan et al., 2003; Prieto, 2005; Harris & Petrie, 2006; Avilés, 2006; Beane, 2006; Calvo & Ballester, 2007; Salmivalli & Peets, 2010; Fernández, 2011; Macintyre, 2012; Collel & Escudé, 2014a; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2014).

- Comportamiento violento normalmente practicado en grupo (Torrego, 2006) que evidencia una dinámica disfuncional en el grupo (May, 2014) por lo que no se limita a acontecimientos aislados.
- Puede ser entendido como una actitud y no solo como un acto en sí. Es decir, como “un deseo ‘maquiavélico’, deliberado y consciente de someter a otra persona a un nivel de estrés y daño” (Rodríguez, 2010, p. 78). Generalmente es una violencia que permanece secreta y oculta ante las personas adultas (Torrego, 2006; Albaladejo, 2011). Su escenario más frecuente es el patio del recreo, pero que también se amplía a otros espacios como el aula (Palomero & Fernández, 2001).
- Autores como Ma, Stewin y Mah (2001), Harris y Petrie (2006), Avilés (2006), Monks et al., (2009) y Albaladejo (2011) plantean que existe, por un lado, *bullying directo*, que es el que más fácilmente se reconoce (provocaciones, burlas, apodos, ridiculizaciones, amenazas, miradas amenazantes, golpes, robos o esconder pertenencias...) y, por otro lado, *bullying indirecto* que se refiere a influir en otros para que se burlen o usen apodos, extender rumores, hacer llamadas telefónicas anónimas, ignorar intencionalmente, entre otras acciones.
- Es un componente del ciclo de violencia que puede ir creciendo de manera escalonada, hasta ser violencia de pareja, asalto y otros actos delictivos más complejos y dañinos (Greif & Furlong, 2006; Albaladejo, 2011). El acoso escolar es siempre parte de un sistema amplio de violencia (Safran, 2008).

Mientras que para Ortega (2010), el acoso escolar emerge sin provocación alguna de la víctima (p. 18); para Ronald (2010) se trata de una agresión tanto reactiva como proactiva, que está siempre dirigida a alcanzar recompensas sociales, a lograr la sumisión de un par y/o a reforzar el sentimiento de pertenencia a un determinado grupo. Para Salmivalli y Peets (2010), está motivado, no por emociones como la ira, sino por metas específicas de reconocimiento social, como son el respeto y la admiración por lo pares (p. 85), en la medida en que demostrar su poder de forma reiterada representa una renovación de su estatus (p. 86).

Una investigación realizada por Eslea et al., (2004) en Reino Unido, Italia, Japón, Irlanda, España, Portugal y China, concluyó que el acoso escolar es un fenómeno universal de alta incidencia. A nivel internacional, se plantea un porcentaje que oscila entre el 4% y el 25% de estudiantes que sienten miedo de acudir a la escuela debido a situaciones de *bullying* (Córdoba, 2013), poniéndose así en evidencia el alto número de escolares que han sido o son víctimas de esta problemática.

No obstante, y acorde a Del Rey y Ortega (2005), considero que el acoso escolar no es la única expresión violenta en el entorno educativo ni es necesariamente la más importante, sobre todo en contexto como el dominicano. En los centros educativos, niños y jóvenes se ven implicados en otros tipos de violencia que igualmente deben ser atendidos. Constituye un error dejar fuera de la reflexión “los posibles fenómenos de abuso de adultos hacia niños y viceversa, así como de otros tipos de agresión que puedan acontecer en el ámbito escolar y que no son, propiamente, fenómenos bullying” (Ortega et al., 2005, p. 788).

#### **II.4 ¿Existe un perfil de estudiantes agresores y víctimas?**

Al hablar de violencia escolar es difícil definir límites claros entre quiénes están afectados y quiénes no. En palabras de Ortega (2008), los malos tratos entre los iguales no son, en el ámbito escolar, “ni comportamientos puntuales, ni una respuesta esporádica, imprevista o accidental” (p. 43). Puesto que la violencia es “uno de los acontecimientos que todo lo invade” (Velázquez, 2005, p. 743) es necesario, como he señalado desde el inicio, comprenderla más allá de los episodios violentos y de los roles de agresor y víctima.

En sentido general, se han establecido dos roles principales en el entramado de la violencia escolar: la víctima y el agresor, sin embargo, otros autores han planteado la necesidad de analizar el papel de los espectadores, esto es, de las personas no implicadas directamente en el episodio violento. Es así como Salmivalli (citado en Del Rey & Ortega, 2007, p. 81) llega a diferenciar distintos roles dentro de la violencia escolar: agresor, reforzador o ayudante del agresor, víctima, defensor de la víctima, ajeno y espectador.

Establecer características de cada uno de estos perfiles no es tarea fácil, por no decir imposible, debido a que no son roles inmutables a lo largo de toda la vida escolar. Además, diversos autores han estudiado la existencia de estudiantes que ejercen violencia y son víctimas de manera simultánea (Ortega, 1993; Sharp & Smith, 1994; Ma, 2001; Swearer & Doll, 2001; Greif & Furlong, 2006; Del Rey & Ortega, 2007; Yang & Salmivalli, 2013).

Junto a lo anterior, retomo el supuesto de que la violencia es siempre una forma de relación social y que, por tanto, no existe una esencia violenta en ninguna persona sino, más bien, contextos que les han enseñado a actuar de manera violenta y que —por lo general— también han ejercido violencia contra ellas mismas.

Tomando en cuenta que asumir perfiles rígidos puede convertirse en una ceguera epistemológica ante un fenómeno tan complejo, a continuación sintetizo algunos indicadores o características de estudiantes que ejercen violencia y son víctimas de ella recuperando las aportaciones de autores internacionales:

Tabla 3  
*Indicadores y/o características de estudiantes implicados en situaciones de violencia*

Estudiante víctima de violencia	<p>Casi siempre es un estudiante con escasas habilidades sociales, aunque no necesariamente tímido. Presenta bajos niveles de asertividad, dificultades de comunicación y baja autoestima. Suele ser ansioso e inseguro, y de una fuerza física menor que la media.</p> <p>Con frecuencia está bien integrado en el sistema educativo, especialmente en las relaciones con las personas adultas.</p> <p>Poseer alguna característica especial (usar gafas, o cualquier condición física particular) puede ser un factor de riesgo para convertirse en objeto de violencia. “Un blanco importante de acoso escolar en la infancia son estudiantes con dificultades de aprendizaje” (Macintyre, 2012, p. 49). El racismo, la pertenencia de clase y/o la nacionalidad suelen ser también detonantes.</p> <p>Suelen sentirse culpables o merecedores de la violencia que sufren lo que les dificulta pedir ayuda.</p> <p>El estudiantado víctima puede diferenciarse entre víctimas pasivas o sumisas y víctimas provocadoras.</p> <p>La víctima pasiva es la más común. Suele ser un estudiante tímido, con baja autoestima o bajo autoconcepto y escasas amistades. Acepta los ataques pues interpreta que de algún modo lo merece. Esta falta de asertividad le sirve al agresor para mantener a una víctima vulnerable e insegura.</p>
---------------------------------	---

	<p>La víctima provocadora o “bully-victim” tiene poca tolerancia a la frustración y problemas de concentración. Suele presentar una combinación de ansiedad, sumisión y reacción agresiva.</p> <p>Se le provoca con facilidad y él a su vez provoca a sus pares. Reacciona a un episodio violento y a la vez provoca que se generen otras situaciones de violencia.</p> <p>Los autores plantean que el concepto de víctima provocadora no debe utilizarse como una justificación para que sean víctimas, sino como los rasgos de personalidad que el grupo justifica como “provocaciones”.</p> <p>Algunos autores, como Juvonen, Nishina y Graham (2001, citados por Sánchez &amp; Ortega, 2010), plantean la existencia de víctimas paranoicas (que se perciben a sí mismas como víctimas pero no lo son para su grupo de iguales) y víctimas negadoras (que son identificadas por su grupo como víctimas pero ellas mismas no se perciben como tales).</p> <p>Por su parte, Ruiz, Riuró y Tesouro (2015) plantean la existencia de una gran diversidad de perfiles en los que pueden categorizarse las y los estudiantes víctimas: víctimas por contagio, víctimas agresivas deladoras, víctimas agresivas, víctimas provocadoras, víctimas pasivas-deladoras, víctimas agresivas de alto perfil académico y víctimas por desplazamiento.</p>
<p>Estudiante que ejerce violencia</p>	<p>Siempre tiene una excusa o una explicación para justificar sus actos violentos, muchas veces aludiendo a que recibió alguna provocación por parte de la víctima.</p> <p>Suele creer que su violencia está justificada o es inevitable, y cuando la utiliza se autodenomina como un héroe.</p> <p>Tiene dificultad en reconocer, demostrar y manejar sus emociones y para colocarse en el lugar de las demás personas.</p> <p>Rechaza o ignora valores morales sobre la justicia, la empatía y la reciprocidad. Siente hostilidad hacia su entorno.</p> <p>Son personas agresivas e impulsivas, suelen tener altos niveles de ansiedad, bajo nivel de autoestima, empatía y una gran necesidad de autoafirmación.</p> <p>Es incapaz de reconocer la autoridad. Busca imponer miedo, así como su propia autoridad y reglas. Busca llamar la atención del grupo. Utiliza la violencia para conseguir beneficios y reafianzar “su poder” ante el grupo.</p> <p>Posee diversas distorsiones cognitivas: egocentrismo, minimización de los actos, desresponsabilización y fatalismo.</p> <p>Muchas veces es o ha sido víctima de violencia por parte de personas adultas, y se ha desarrollado en climas de abandono o inestabilidad emocional. Diversos estudios destacan que estudiantes que son maltratados por sus familias, suelen ser violentos en la escuela.</p> <p>Tiende a desarrollar amistades con estudiantes que le son similares en términos de valores, actitudes y comportamientos, teniendo por tanto un grupo de pares que le admira y apoya, creándose una imagen propia errónea.</p> <p>Desarrolla mecanismos para evitar ser descubierto/a así como</p>

	<p>para evadir las consecuencias de sus actos.</p> <p>Tiende a mostrar escasos sentimientos de culpa y empatía hacia el sufrimiento ajeno, experimentando orgullo e indiferencia hacia los demás.</p> <p>“Fue una provocación” o “la intención era hacer una broma” parecen ser de las respuestas más comunes de los agresores para justificar sus actos.</p> <p>Algunos autores utilizan el concepto de agresores pasivos para denominar a aquellos estudiantes que participan activamente de los hechos violentos, pero que normalmente no toman la iniciativa de comenzarlos.</p>
Estudiante espectador o testigo	<p>Conoce bien la dinámica de la violencia en la escuela, los espacios y sus actores, pero actúa desde la ley del silencio.</p> <p>No asume postura para no verse implicado. Puede ser silenciado voluntariamente o de manera obligatoria. Puede ser un mecanismo de autoprotección ante la indefensión.</p> <p>Calla por miedo a ser víctima o a ser considerado ‘chivato’.</p> <p>También puede callar porque desea que la víctima reciba el daño.</p> <p>Es cómplice de la violencia, ya que su silencio puede dificultar la intervención del cuerpo docente y las familias.</p> <p>Avilés (2006) y Sullivan et al., (2003), reconocen que los espectadores o testigos pueden asumir varios roles: espectadores indiferentes o amorales, espectadores defensores de la víctima, espectadores defensores del agresor, y los espectadores no comprometidos quienes se alejan de la situación y no toman parte de ella.</p>
<p>Fuente: Elaboración propia en base a aportes de Olweus, 1993; Ortega, 1993; Ortega y Mora-Merchán, 1997; Ortega et al., 1998; Olweus, 1998; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Trianes, 2000; Ma et al., 2001; Swearer, Song, Cary, Eagle y Mickelson, 2001; Del Castillo y García, 2002; Sullivan et al., 2003; Rodríguez, 2004; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004a; Díaz-Aguado, 2005a; Abromoavay y Das Graças, 2005; Matamala y Huerta, 2005; Olweus, 2006; Estévez, Martínez, Moreno y Musitu, 2006; Beane, 2006; Harris y Petrie, 2006; Díaz-Aguado, 2006b; Avilés, 2006; Rodríguez, 2006; Díaz-Aguado, 2007; Calvo y Ballester, 2007; Serrate, 2007; Teruel, 2007; Gázquez et al., 2007a; Marchesi, 2008; Ortega, 2008; Górriz, 2009; Baridon, 2010; López et al., 2010; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Sánchez y Ortega, 2010; Salmivalli y Peets, 2010; Brighi y Genta, 2010; Castillo-Pulido, 2011; Albaladejo, 2011; Calmaestra, 2011; Torres, 2011; Fernández, 2011; Macintyre, 2012; Sánchez, Ortega y Menesini, 2012; Yang y Salmivalli, 2013; Ruggieri, Friemel, Sticca, Perren y Alsaker, 2013; Torrego, 2013; McNamara, 2013; Habashy-Hussein, 2013; Collé y Escudé, 2014a; Sentse, Veenstra, Kiuru y Salmivalli, 2014; Del Moral, Suárez, Villarreal y Musitu, 2014; Romera, Rodríguez y Ortega-Ruiz, 2014; Ruiz, Riuró y Tesouro, 2015.</p>	



Anteriormente se planteaba que, en situaciones de violencia escolar, las alumnas eran con mayor frecuencia espectadoras y víctimas, y los alumnos con mayor frecuencia intimidadores (Ortega & Mora-Merchán, 1997; Salmivalli & Peets, 2010), sin embargo esta situación ha cambiado. La literatura revisada indica que ya ambos sexos participan de las dinámicas de violencia tanto como víctimas como agresores. Del mismo modo, se indica que las desigualdades de género presentes en la construcción social de las identidades del ser mujer y ser hombre, suelen hacer que los alumnos estén más implicados en conductas de violencia física (golpes y daños a pertenencias de otros) y las alumnas en comportamientos de violencia verbal (hablar mal de otros, intimidación, manipulación) y de exclusión social (Olweus, 1993, 1998; Ortega & Mora-Merchán, 2000; Velázquez, 2005; Avilés, 2006; Melgarejo, 2006; López et al., 2010; Sánchez & Ortega, 2010; Albaladejo, 2011).

Junto a esto, diversas investigaciones plantean un incremento paulatino en el uso de la violencia directa en las alumnas (Melgarejo, 2006; López et al., 2010). Para Ramírez (2009), “las tradicionales diferencias que existían entre el hombre y la mujer, en cuanto a participación y modalidades de maltrato utilizadas ya no son significativas” (p. 322).

Salmivalli y Peets (2010) especifican que el papel que se adopte ante una situación de acoso escolar puede depender de la relación personal que se tenga con el agresor o con la víctima, y no necesariamente por una variable de sexo. A la vez, destacan que “si la mayoría de los niños de la clase piensan que es una conducta normativa, existe una mayor probabilidad de que se pongan de lado del agresor en vez de ayudar a la víctima” (p. 89).

Para Salmivalli (1999), las alumnas suelen intervenir más para detener las situaciones de violencia. Ortega y Mora-Merchán (2000) plantean que el género impacta también en las formas de búsquedas de apoyo y en el juicio moral ante el problema; por ejemplo, “las chicas son más propensas a buscar ayuda externa para gestionar los conflictos” (p. 170). Asimismo, siguiendo las contribuciones de Salmivalli (1996), Sánchez y Ortega (2010) plantean que suelen encontrarse un mayor porcentaje de alumnos en los roles de animadores y ayudantes del agresor, mientras que las alumnas ocupan más

frecuentemente el rol de defensoras. Para Goossens, Olthof y Dekker (2006) y Salmivalli (2010) (citados en Romera et al., 2015), existen diferencias en la distribución de los roles, siendo los de agresor, víctima, reforzador y asistente del agresor mucho más comunes entre los alumnos y los de defensor y espectador más comunes entre las alumnas.

En referencia a la variable edad, no existe consenso. Ortega y Mora-Merchán (2000) plantean que estudiantes de los primeros grados de escolaridad aún no han adquirido las habilidades sociales y asertivas para combatir con efectividad las agresiones de sus compañeros y compañeras. En ese sentido, diversos trabajos han evidenciado la prevalencia de violencia escolar en los primeros años de escolarización de la educación infantil, sobre todo violencia física y verbal (Alsaker & Vilén, 2010; Sánchez & Ortega, 2010; Albaladejo-Blázquez et al., 2013).

Para Olweus (1998), el porcentaje de estudiantes agredidos disminuye en los grados superiores, a la vez que existe una tendencia manifiesta hacia un uso menor de violencia física en los grados superiores. Sin embargo, otros estudios identifican el nivel secundario como el espacio de mayor incidencia de comportamientos violentos (Abramovay, 2005a; Álvarez-García et al., 2014), aunque se señala que por lo general se trata de una escalada progresiva de los comportamientos violentos ya antes evidenciados en la educación primaria (López et al., 2010).

Para Ronald (2010), mientras que en la escuela primaria a mayor edad disminuye el porcentaje de víctimas, en lo referente a los agresores sucede lo opuesto. Esta idea es compartida por Melgarejo (2006) y Smith (2014), para quienes las víctimas disminuyen en número mientras van pasando los años escolares y va aumentando la edad. Esto, para Avilés (2006), puede deberse más bien a los cambios que se pueden estar produciendo en las formas de ejercer la violencia hacia tipos más elaborados.

Por su parte, para Gázquez et al., (2007b), “el maltrato físico directo y la exclusión social (...) se encuentran más en la educación primaria, mientras que disminuyen en la educación secundaria (...) El maltrato verbal aumenta en

porcentaje en la educación secundaria” (p. 17). Otros estudios plantean que la violencia escolar disminuye en los primeros años, a partir de los dos años de la escolaridad primaria (Sánchez & Ortega, 2010, p. 73) y que las víctimas de menor edad denuncian más que las de mayor edad (Harris & Petrie, 2006, p. 35). Esto puede estar vinculado a un proceso de interiorización y naturalización de la violencia. Asimismo, existen investigaciones que reflejan la manera en que el propio profesorado se convierte en el agente agresor en las dinámicas de violencia escolar (Herr & Anderson, 2003; Álvarez-García et al., 2013).

## **II.5 Consecuencias de la violencia escolar**

La violencia no solo afecta la convivencia escolar y los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que también tiene severas consecuencias para el sano desarrollo de las personas (Garaigordobil et al., 2014) y la sociedad en general, ya que los efectos del abuso y la violencia se extienden más allá de sus protagonistas (Ortega, 1993). Para Trianes (2000), la violencia escolar tiene consecuencias nefastas a nivel personal, institucional y del éxito escolar, a la vez que perjudica la productividad y el desarrollo personal y social.

La violencia escolar refuerza un patrón de relacionamiento social en base al esquema dominio-sumisión (Ortega, 1998), que afianza y perpetúa la violencia al contribuir a que se interiorice como un mal inevitable o, peor aún, como un mal necesario. De esta situación resulta un sistema de tolerancia, complicidad e impunidad que enseña que “la única forma de sobrevivir es convertirse, a su vez, en violentos y desarrollar actitudes maltratadoras hacia otros” (Ortega, 1993, p. 2).

La violencia escolar se sustenta y, a su vez, produce cuatro principales mecanismos de perpetuación:

- la paradoja moral, que es “la creencia personal de que algo es moralmente malo en general, pero puede ser tolerado o aceptado dentro de una microcultura concreta” (Ortega, 2008, p. 114);
- la desconexión moral, referida al conjunto de ideas que justifican y/o minimizan el comportamiento violento;

- el desplazamiento de la responsabilidad, entendido como la concepción de que la víctima es provocadora y merecedora del hecho violento; y
- la perplejidad moral, que es la “actitud patética ante los hechos violentos en los que no participamos, pero a los que no ponemos remedio” (Ortega, 2008, p. 122). Esta genera a su vez indefensión, insensibilización, naturalización y desesperanza aprendida (Avilés, 2006; Serrate, 2007; Ortega, Sánchez & Menesini, 2008; Garaigordobil & Oñederra, 2010; García, 2011).

La violencia escolar genera miedo y tensión lo cual dificulta o imposibilita la labor educativa, pues nadie que sienta temor o se encuentre centrado en violentar está en condiciones de aprender ni enseñar. Sin amor, sin confianza y sin afectividad no pueden darse procesos educativos, reflexiona Touriñán (2010). Así, la violencia escolar deshumaniza la escuela, al destruir el sentido de identidad colectiva y comunitaria, que es una necesidad psicológica básica de todo ser humano (Osterman, 2000). Además, reduce la calidad de vida de las personas y “dificulta el logro de la mayoría de los objetivos de la institución escolar: aprendizaje, calidad del trabajo y transmisión de valores” (Díaz-Aguado, 2006, p. 5).

Para Unesco (2013), la convivencia sin violencia es uno de los factores que más positivamente impacta en el rendimiento escolar, pues se entiende que solo en un entorno escolar caracterizado por el diálogo, la participación, la horizontalidad, la diversidad y el respeto mutuo se genera un clima adecuado para posibilitar el aprendizaje.

Además, se ha demostrado la correlación entre la violencia escolar y los altos niveles de ausentismo y abandono escolar. Por ejemplo, en *School truancy and the disciplinary problems of bullying victims*, Gastic (2008) plantea que en secundaria las víctimas tienen 52% más probabilidades de tener una suspensión dentro de la escuela (p. 399). A la vez, el autor concluye en que ser víctima de acoso escolar puede ser un factor de riesgo de abandono escolar durante la primera mitad de la secundaria (p. 400). Junto a esto, la violencia escolar influye negativamente en la motivación laboral del cuerpo docente y en su trabajo propiamente dicho (Ortega & Mora-Merchán, 2000; Concepción & Hernández, 2002).

A nivel individual, la violencia escolar tiene diversas consecuencias que van desde lesiones físicas hasta bajo rendimiento académico, ausentismo escolar, inseguridad, aislamiento, poca inteligencia emocional, baja autoestima o autoconcepto, desensibilización ante el dolor del prójimo, codependencia, así como sentimientos de miedo, humillación, ansiedad, estrés, depresión, indefensión, agresividad, desolación, angustia, inseguridad, rencor y odio; inadaptación a la escuela, marginación y exclusión (Ortega, 1993; Sharp & Smith, 1994; Ortega et al., 1998; Swearer et al., 2001; Sullivan et al., 2003; Schäfer et al., 2004; Velázquez, 2005; Díaz-Aguado, 2006; Melgarejo, 2006; Avilés, 2006; Harris & Petrie, 2006; Rodríguez, 2006; Cardeñoso, 2006; Calvo & Ballester, 2007; Serrate, 2007; Mora-Merchán & Ortega, 2007; Gázquez et al., 2007a; Ortega, 2008; Modin & Östberg, 2009; Ramírez, 2009; Horno, 2009; Perren & Alsaker, 2009; Torres, 2011; Álvarez-García, Menéndez, González-Castro & Rodríguez, 2012; Jiménez & Lehalle, 2012; Miarnau, 2012; Garretón, 2013; Torrego, 2013; Garretón, Gómez-Ortíz & Ortega, 2013; Ruggieri, Friemel, Sticca, Perren & Alsaker, 2013; Valdés & Martínez, 2014; León, Gonzalo y Polo, 2014; Messias, Kindrick & Castro, 2014; Collet & Escudé, 2014a; Nickerson, Singleton, Schnurr & Collen, 2014; Ruiz, Riuró & Tesouro, 2015).

De manera especial, Ortega (2003) enfatiza cómo la violencia escolar va provocando un deterioro progresivo en la autoestima y el autoconcepto del estudiantado implicado, a la vez que afecta su desarrollo moral:

Quando un chico o una chica son obligados a tener experiencias de victimización se deteriora su imagen de sí mismos y se daña su autoestima personal. Igualmente, cuando permitimos que un chico se convierta en un abusón permanente, en alguien sin escrúpulos morales que consigue amedrentar a otro, estamos permitiendo que se cree una imagen de sí mismo como un ser impune y amoral. Ambos son riesgos graves para el desarrollo social y moral. (Ortega, 1993, p. 2)

Es así como estudiantes inmersos en situaciones de violencia escolar “están en mayor situación de riesgo de sufrir trastornos psicosociales y psicopatológicos en la vida adulta que chicos y chicas no implicados” (Garretón, 2013, p. 58). A la vez tienen una mayor propensión a involucrarse en la criminalidad adulta (Ma et al., 2001). Para Ortega y Mora-Merchán (2000) la conducta violenta es el mejor predictor conductual de posteriores dificultades en el ajuste social.

Finalmente, es fundamental subrayar que tal y como señalan Trianes, Sánchez y Muñoz (2001), la violencia escolar también obstaculiza la “prestación de atención a los alumnos en riesgo o desfavorecidos, que son, mayoritariamente, los que más problemas de adaptación y disciplina muestran en las clases” (p. 74).

Se produce así un efecto devastador, que consiste en que estos alumnos de ambientes desfavorecidos, que en sus familias no han encontrado una educación que eleve sus expectativas de futuro, tampoco la encuentran en la escuela, la cual es su última oportunidad, entrando así en una predicción de problemas futuros y riesgo de delincuencia o exclusión social. (p. 74)



## **CAPÍTULO III**

### **Investigaciones sobre la violencia escolar a nivel internacional**

Ante la creciente preocupación existente a nivel internacional por la violencia escolar, en las últimas décadas se han incrementado los esfuerzos del ámbito académico destinados a comprender dicha problemática. Para Ortega y Mora-Merchán (2000), “son los ochenta los años en los que se consolida la tradición de estos estudios en Europa” (p. 28).

Sin pretensión alguna de visibilizar la totalidad de trabajos existentes en la comunidad internacional, a continuación presento algunas investigaciones que sobre la violencia escolar se han realizado en los últimos años en 37 países, con la finalidad de visibilizar el estado de situación de la problemática a nivel mundial.

#### **III.1 África**

##### **III.1.1 Egipto**

- Un estudio en escuelas primarias realizado por Habashy-Hussein (2013) indicó que los niños estaban más implicados que las niñas como agresores de acoso escolar (*bullying*, en inglés), y que tanto agresores como víctimas evidencian contar con escasas habilidades sociales. El autor enfatizó en la importancia de trabajar con habilidades sociales y emocionales en el marco de cualquier programa de intervención escolar.

#### **III.2 Asia**

##### **III.2.1 Corea del Sur**

- Un estudio realizado por Akiba y Han (2007) trabajó con 150 escuelas secundarias de Corea del Sur y 150 de Estados Unidos, con una muestra de 9,072 y 6,114 estudiantes, y 471 y 193 maestras y maestros respectivamente. Se registraron mayores rangos de violencia en Estados Unidos, sobre todo en lo relacionado a la agresión verbal, al vandalismo y al porte y uso de armas. En



ambos países, en las escuelas con mayores índices de rendimiento académico se encontraron menores rangos de violencia escolar.

- Una investigación realizada en 2015 por Lee, Smith y Monks, trabajó con una muestra de 6 profesores, y 45 niños y 40 niñas con edades promedio de 6.2 años provenientes de cuatro preescolares de clase media-baja en Corea del Sur. Se determinó que existía una diferencia entre niñas y niños siendo las primeras quienes más tendían a ser identificadas como las que intervenían y recurrían al diálogo para detener una pelea. Es importante señalar que aquellos que intervenían para detener la pelea estaban dentro del grupo de los más populares; sin embargo, quienes recurrían a la palabra para tratar de detener la pelea, y no eran tan populares, tendían a ser rechazados, aunque no tanto como quienes agredían.

### **III.2.2 Irán**

- Un trabajo cuantitativo de Lofti, Dolatshahi, Mohammadkhani, Campbell y Rezaei (2014) buscó determinar el acoso y/o victimización entre estudiantes iraníes, así como la relación entre el acoso escolar y los síntomas de trauma. La muestra estuvo conformada por 591 estudiantes, de los cuales 266 eran de sexo femenino, con edades entre los 10 y los 14 años. Los resultados reportaron que el 38.4% del total de estudiantes de la muestra había estado involucrado en comportamientos de acoso, mientras que un 22.6% se consideraba acosado y el 15.7% se presentaba como acosador. De igual forma, se pudo observar una correlación positiva entre el acoso con la depresión, la ansiedad y la furia, lo cual significa que mientras mayor es la victimización, existen mayores índices en dichas variables.

### **III.2.3 Israel**

- Una investigación realizada por Benbenishty, Zeira, Astor y Khoury-Khassabri (2002) buscó describir el maltrato físico y emocional que recibían estudiantes de escuelas primarias de Israel por parte del personal de dichas escuelas. A través de una metodología cuantitativa de tipo descriptiva, se encuestó a un total de 5,472 estudiantes entre 4º y 6º grado de 71 centros educativos.

Los resultados mostraron que el estudiantado fue maltratado psicológica y físicamente por el personal de la escuela: un 29% afirmó haber recibido maltratos, humillaciones o maldiciones, mientras que un 22.2% reportó haber sido golpeado, tomado abusivamente del brazo y/o pateado por el equipo escolar. Estableciendo una diferencia según el sexo, se evidenció que los alumnos eran más abusados físicamente que las alumnas pero, no obstante, el maltrato emocional fue equitativo entre ambos sexos.

- Un estudio realizado en 2015 por Benbenishty et al., tuvo por objetivo establecer comparaciones entre la violencia escolar en escuelas de Israel y Chile (Valparaíso). Se tomó una muestra probabilística de 24,208 estudiantes israelitas y de 5,490 de estudiantes chilenos. Se determinó la existencia de una mayor presencia de violencia en el nivel primario, a excepción del acoso sexual que se torna más frecuente en secundaria. Los estudiantes de Valparaíso, Chile, reportaron mayores índices de victimización y violencia.

#### **III.2.4 Japón**

- Para 1995, se registraron unos 57 mil casos de violencia en las escuelas japonesas (Morita et al., 1999, citado en Ortega & Mora-Merchán, 2000, p. 83). Datos más recientes señalan que casi el 8% del estudiantado japonés de secundaria admite haber acosado a alguien (Slee, Ma & Taki, 2003).

#### **III.2.5 Malasia**

- Un estudio de Wan Ismail, Nik Jaafar, Sidi, Midin y Azhar Shah (2014) trabajó con 400 adolescentes de 12 años, pertenecientes a escuelas de la capital de Malasia. Se determinó que los alumnos agresores coincidían también con los perfiles de bajo rendimiento académico y presentaban síntomas de hiperactividad y déficit de atención. Los autores expresaron la necesidad de profundizar en qué medida estos dos trastornos pueden considerarse factores de riesgo para el comportamiento violento.

### **III.2.6 Taiwán**

- Una investigación de 2006, realizada por Hokoda, Lu y Ángeles, sobre el acoso escolar en secundaria reveló, que un 27.7% del estudiantado ha experimentado victimización por acoso directo, de los cuales un 49.7% había sido en los últimos 30 días. Las expresiones más comunes de acoso escolar en la secundaria resultaron ser empujones, daños a la propiedad y exclusión de participación en actividades lúdicas.

### **III.2.7 Turquía**

- En Turquía, un estudio de Falikasifogly et al. (2004, citado en Smith, 2006, p. 24) reveló que el 30%, de 4,000 alumnos de primaria y secundaria, había sido víctima de acoso escolar durante el último trimestre.

## **III.3 Europa**

- Un trabajo comparativo entre España y Francia, sobre clima y violencia escolar en primaria, elaborado en el 2006 por Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega, trabajó con una muestra de 1,788 estudiantes (815 de España y 973 de Francia) pertenecientes a nueve escuelas (cuatro de Marsella y cinco de Andalucía). El estudio destaca que el 26.7% del alumnado francés percibe que existe un alto nivel de violencia escolar, frente al 19.9% de los españoles; que casi el doble de los escolares de Francia afirma haber sido insultado (69.2% vs. 37.8% españoles).
- Una investigación elaborada por Del Barrio, Almeida, van der Meulen, Barrios y Gutiérrez (2003) trabajó con 120 niños y adolescentes, entre los 9 y 13 años de edad, en Portugal y España. Se concluyó que la representación sobre maltrato entre iguales varía según la edad y que el patrón de atribución emocional es diferente según se asuma el estudiante como víctima o agresor.
- En el 2003, Menesini, Sánchez, Fonzi, Ortega, Costabile y Lo Feudo, realizaron un estudio en escuelas primarias de España e Italia sobre las emociones morales en víctimas, agresores y espectadores. Se reveló que los

espectadores y los agresores mostraban una desvinculación moral tanto afectiva como cognitiva, siendo estos últimos quienes poseían un marcado razonamiento egocéntrico que se hace evidente sobre todo al momento de justificar sus acciones. Solo un 30% de los agresores mostró algún nivel de conciencia de los efectos negativos de su comportamiento, sin embargo esto estuvo centrado en las posibles consecuencias disciplinarias que podrían sufrir.

- Un estudio realizado en España, Alemania y Reino Unido (Schäfer et al., 2004) con la participación 884 docentes, determinó que quienes fueron víctimas de acoso durante sus años escolares obtuvieron puntajes más bajos en autoestima y reportaron más dificultades para mantener relaciones sanas con amistades.
- Una investigación de 2007, realizada por Gázquez, Cangas, Pérez-Fuentes, Padilla y Cano, tuvo como finalidad mostrar la opinión de familias de España, Austria, Hungría y República Checa sobre la convivencia y violencia escolar. Entre los resultados se destaca que las familias consideraron las peleas, los insultos y las malas palabras en clase como los aspectos más frecuentes en los centros escolares, y coincidieron en señalar el uso o presencia de objetos de agresión y el consumo o presencia de drogas como conflictos menos frecuentes. Asimismo, surgieron como otros aspectos de preocupación los problemas relacionados con las dificultades de convivencia intercultural.

En este mismo estudio, el estudiantado expresó como su principal preocupación la falta de motivación, mientras que los docentes estaban más preocupados por la presencia y el uso de armas y drogas, y por los conflictos interculturales. Hungría presentó las tasas más bajas de conflictos de convivencia; en el lado opuesto estuvo Austria y la República Checa, mientras España se situó en un puesto intermedio.

- Ortega, Sánchez y Menesini, realizaron en 2002 un trabajo que buscó conocer la desconexión moral existente en niños y niñas implicados en situaciones de violencia. Participaron niños y niñas de Sevilla (59) y Florencia (60), con edades entre los 9 y 13 años. Se evidenciaron tres principales categorías de desconexión moral: razonamientos egocéntricos (que incluye la distorsión y

minimización de la violencia), referencia a normas grupales no verbales (que incluye la justificación de la violencia por reglas propias del grupo de referencia) y ausencia de pensamientos autoreflexivos y empáticos hacia la víctima. Se determinó que los agresores entre pares son los que más argumentos de desconexión moral utilizan, viéndose esto incrementado con la edad; mientras que las víctimas presentan los niveles más bajos.

- En 2010, Ortega, Sánchez, Ortega-Rivera, Nocentini y Menesini publicaron los resultados de un estudio realizado con 318 estudiantes entre los 16 y 18 años, procedentes de secundarias de Sevilla y Florencia. Comparativamente se determinó que las alumnas en España experimentaron significativamente más acoso visual-verbal que las de Italia; sin embargo ambas compartían la misma percepción sobre la gravedad del problema. Las manifestaciones de acoso sexual que se encontraron fueron: visual-verbal (que incluye insultos, chistes y comportamientos con un componente visual importante), y el acoso sexual con contacto físico.
- También en 2010, Nocentini y colaboradores realizaron una investigación en Italia, España y Alemania sobre el ciberacoso (en inglés, *cyberbullying*). A través de grupos focales, se trabajó con 70 estudiantes destacándose que, en opinión de todas las personas participantes, un comportamiento constituye intimidación si la víctima se siente afectada, y que la repetición y el efecto sobre la víctima son los que le constituyen en una situación de ciberacoso.
- En 2011, Menesini, Nocentini, Ortega-Rivera, Sánchez y Ortega, realizaron un estudio en las ciudades de Florencia y Sevilla, con la participación de 304 adolescentes (141 de Italia y 163 de España), que al momento del estudio tenían una relación de noviazgo. Los resultados en ambos países mostraron que el 50% de adolescentes había participado en formas recíprocas de agresión hacia su pareja y/o en citas, y que adolescentes involucrados en agresiones psicológicas y físicas recíprocas eran más propensos a tener niveles más altos de conflicto de pareja y niveles más bajos de apoyo.
- Un estudio cuantitativo realizado en Italia, Inglaterra y España (Genta et al., 2011) buscó describir el medio de difusión del ciberacoso en una población de

5,862 estudiantes, en edades comprendidas entre los 8 y 12 años, que cursaban la secundaria. Entre las conclusiones, se destaca que los y las adolescentes que usaban una computadora en sus habitaciones propias, y sin supervisión, tendían a tener un mayor riesgo de involucrarse en el acoso cibernético o ser víctima del mismo.

- Una investigación en España, Italia y Reino Unido (Ortega et al., 2012) buscó profundizar en el impacto emocional del acoso escolar y el ciberacoso en las víctimas, con una muestra de 5,862 estudiantes de secundaria.

En la muestra española se encontró la tasa más baja de victimización, sobre todo para el bullying directo, mientras que Italia mostró un mayor porcentaje significativo de víctimas de bullying directo e indirecto. Se evidenció que las respuestas emocionales estaban relacionadas al tipo de bullying experimentado. Sin embargo, en los tres países y para todos los tipos de bullying la emoción más comúnmente reportada fue la ira, resaltando el hecho de que en los casos de cyberbullying, las emociones reportadas con menor frecuencia fueron la indefensión y la vergüenza. Los autores concluyeron en que el bullying y el cyberbullying, independientemente de sus manifestaciones, tienen un impacto emocional negativo en sus víctimas.

- Una investigación realizada en 2015 por Viejo, Monks, Sánchez y Ortega examinó la prevalencia y las características de la violencia física en las citas entre jóvenes con edades entre los 15 y 18 años, en España e Inglaterra, en una muestra de 200 y 199 sujetos respectivamente. Sus hallazgos evidenciaron que el 23% de las personas jóvenes reportaron haber sido victimizadas y un 30% haber sufrido de violencia física durante las citas. El 25% de los jóvenes de ambos países expresaron estar implicados en violencia física de pareja, ya sea de forma moderada o grave, sin que exista diferencia por país en la severidad de dicho comportamiento. En ambos países, la mayoría de los implicados en física violencia entre parejas informó participación en la violencia recíproca, mostrando agresión y victimización: agresión (81.8% de manera leve y 75.5% severa) y victimización (77.8% y 79%, leve y severa respectivamente).

- Un estudio realizado con 6,260 alumnos de Polonia, España, Italia, Reino Unido, Alemania y Grecia (Schultze-Krumbholz et al., 2015) determinó que el acoso escolar y el ciberacoso tenían dinámicas de ocurrencia distintas, y que sus perpetradores eran menos comunes (alrededor del 4%), pero usualmente también reportaban experiencias de victimización. Asimismo, había tres veces más autores de bullying tradicional que reportaban bajas probabilidades de ser víctimas ellos mismos.

### **III.3.1 Alemania**

- El estudio de Lösel et al. (1997) (citado Ortega & Mora-Merchán, 2000, p. 76) trabajó con una muestra de 1,163 estudiantes de 7º y 8º grado, determinando que el 6.5% eran agresores de otros al menos una vez por semana, utilizando formas físicas de agresión, y un 11% con formas verbales con igual frecuencia.
- Lösel y Blieser (1999) (citado en Melgarejo, 2006, p. 41) concluyeron que los agresores suelen ser compañeros del mismo curso, o tener una edad ligeramente superior a la de sus víctimas. El estudio no encontró relación entre el estatus socioeconómico familiar y maltrato entre iguales.

### **III.3.2 Bélgica**

- Stevens y Van Oost (1994) (citado en Ortega & Mora-Merchán, 2000, p. 77) encuestaron a 10 mil estudiantes, entre 10 y 16 años, de 84 centros de primaria y secundaria. Se determinó que el 15.9% del estudiantado de primaria eran de forma regular agresores de sus compañeros, descendiendo en el nivel secundario hasta un 12.3% del estudiantado.

### **III.3.3 España**

#### **III.3.3.1 Estudios de España en educación primaria**

- En 1986, Díaz-Aguado, realizó una investigación con 67 estudiantes de básica y preescolar, a partir de la cual la autora propone un modelo para explicar el proceso que subyace en el rechazo entre iguales, del cual destaco dos premisas:

- Sucede mayormente entre niñas y niños de sectores socioeconómicos bajos, siendo su principal fuente de origen el rechazo de sus progenitores o cuidadores primarios, quienes les prestan atención únicamente cuando han de poner un castigo.
  - Empieza a llamar la atención de su profesor/a, quien piensa que no es buen estudiante, al igual que sus compañeras y compañeros, quienes también lo rechazan y lo etiquetan como molesta o molesto. Interpreta como buenas las señales de rechazo, mediante las cuales gana la atención que no sabe conseguir de otra manera.
- Díaz-Aguado y Martínez, realizaron en 2006 un estudio con 128 niños y niñas entre los 3 y 6 años, pertenecientes a ocho centros educativos. Los resultados destacaron que las y los estudiantes que provenían de familias con situaciones conflictivas y de exclusión, se adaptaban menos a la escuela en lo relativo a la competencia y empatía, a la vez que presentaban mayores índices de aislamiento y conductas antisociales, lo cual la autora interpreta como una reproducción de la desestructuración propia de su vida familiar, concluyendo que existe una relación entre el apego seguro y los altos niveles de empatía en el estudiantado.
  - En otro estudio de Estévez, Martínez, Moreno y Musitu, realizado en 2006, se trabajó con adolescentes entre 11 y 16 años de edad, revelándose que los estudiantes rechazados agresivos percibían un menor apoyo parental y eran los que más frecuentemente utilizaban la violencia física. Los autores enfatizaron la manera en que la comunicación entre padres e hijos/as incide en las relaciones del adolescente con su grupo de iguales.
  - Trillo en su investigación realizada en 2006 concluyó que las agresiones verbales por parte de otros compañeros afectaron a un tercio de los 3,000 estudiantes encuestados, que las agresiones dirigidas contra las propiedades afectaron a un 20% de los escolares, y que entre el 9% y el 14% de los estudiantes afirmó haber sido objeto de exclusión social: sus compañeros/as les ignoraron o no les dejaron participar en actividades.



- En 2007, Campanero, Tabernero, López y Martínez realizaron una investigación cuantitativa con 88 estudiantes de un centro educativo público de Córdoba, en seis aulas diferentes de 3º, 4º y 6º grado de primaria. Entre sus conclusiones, el estudio reveló que el estudiantado consideraba el maltrato verbal y la exclusión social como las formas más frecuentes de violencia escolar, y que la conducta más observada en el grupo de víctimas fue la indefensión. Además, que el porcentaje de estudiantes agresores era mucho mayor en el grupo de los alumnos que en el de las alumnas y que el porcentaje de alumnos víctimas era algo mayor que el de las alumnas.
- Un trabajo realizado en Murcia (Sánchez, 2009) confirmó que el acoso escolar es una problemática muy presente en los últimos cursos de educación primaria, con una implicación del 15% del estudiantado. El estudiantado habló del *bullying* como una situación común en el centro que suele pasar desapercibida por los adultos, lo cual, tal y como plantea el autor, podría impactar en que, a largo plazo, sea interiorizado como un comportamiento socialmente aceptado.
- Un estudio realizado por el Ministerio de Educación de España (2010) realizó un diagnóstico general de la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria. La muestra estuvo compuesta por 301 centros educativos, incluyendo a 23,100 estudiantes y 6,175 docentes. A partir de sus hallazgos, se determinó la necesidad de continuar fortaleciendo los planes de mejora de la convivencia. Entre los resultados destacan: la frecuencia de víctimas y acosadores se mostraba en un 3.8% y 2.4% respectivamente; el uso de nuevas tecnologías también estuvo presente en las distintas formas de agresión, reportando víctimas entre el 1.1% y 1.2%; un 36.3% del estudiantado intervino en el acto violento, aunque no sea amigo de la víctima, mientras que un 31.8% lo hizo solo cuando existe dicho vínculo, y un 12.1% de estudiantes expresó creer que debería intervenir pero no lo hace; el 1.5% de los docentes dijo ser víctima de violencia por parte de su estudiantado.
- En Alicante, un estudio realizado por Albaladejo en 2011, destacó que la violencia escolar está también presente desde los primeros años de escolarización. Agrega que el contexto más habitual donde se producen o se observan comportamientos violentos lo constituye el recreo.

- En 2012, Falla, Alós, Moriana y Ortega realizaron un trabajo titulado *La violencia entre estudiantes según el profesorado en los Centros de Educación Especial de Córdoba*. Un 54.5% de los estudiantes de centros especiales fueron nominados por los docentes como implicados en conductas violentas: el 32.7% correspondían a víctimas agresivas, un 14.5% a víctimas puras y el 7.3% a agresores puros, no encontrándose diferencias significativas en las variables género, edad ni nivel de discapacidad intelectual. El escenario principal donde se produjeron la mayoría de las conductas estudiadas fue el patio (75%); tres de cada cuatro escolares había presenciado violencia verbal o física; y entre un 5 y 10% estaba implicado en conductas violentas severas (verbal o física) más de una vez por semana. Además, se determinó que existe una relación estadísticamente significativa entre estudiantes con discapacidad comunicativa y ser víctima de violencia física directa. Se concluyó que la violencia entre estudiantes en centros de educación especial en Córdoba es superior a la descrita en centros regulares, sobre todo en lo que respecta a la violencia física directa: uno de cada cinco escolar está implicado en ella.
- Un estudio en la ciudad de Córdoba, elaborado en 2013 por Albaladejo-Blázquez, Ferrer-Cascales, Reig-Ferrer y Fernández-Pascual, concluyó que tanto las niñas como los niños percibían que predominaba la violencia física y la verbal en sus centros, a la vez que un número considerable de escolares se veían implicados en alguna ocasión en ellas como espectadores, víctimas o agresores.
- En Asturias una investigación llevada a cabo por Álvarez-García, Dobarro, Rodríguez, Núñez y Álvarez en 2013, a través del trabajo con 14,207 niños y niñas, reveló que estos percibían que la difusión de las normas y sanciones, así como la educación en valores y para la resolución de conflictos, son las medidas que más contribuyen a la convivencia escolar. Esto coincide con otros trabajos (Thornberg, 2008) donde se plantea la importancia que tienen las reglas y las normas para niños, niñas y adolescentes, pues las asumen como formas de protección y estructuración de la convivencia.

- Un estudio realizado por Doval, Martínez-Figueira y Raposo en 2013, con estudiantes de la educación infantil y primaria, en Pontevedra, utilizó la técnica de la fotovoz para identificar los lugares y situaciones en las que al estudiantado no le gusta participar, así como aquellas que consideran menos gratas. Esta investigación evidenció que las discusiones y peleas entre los niños y las niñas fueron de las situaciones seleccionadas como menos gratas, específicamente la agresión emocional, la física y la verbal.
- Ante los efectos que genera el maltrato entre iguales, un estudio realizado en 2014 por León, Gonzalo y Polo, buscó evaluar la eficacia del aprendizaje cooperativo en la disminución del acoso y conductas agresivas. Durante cuatro meses se trabajó con 421 estudiantes de primaria, y demostró que en el grupo experimental donde se implementaron estrategias de aprendizaje cooperativo, se redujo el acoso y se obtuvo 35% más mejoras ante las agresiones de exclusión social.
- Una investigación realizada por Micó-Cebrián y Cava en 2014, trabajó con 473 estudiantes de 5º y 6º de primaria, el 92% nacido en España y el 7.8% nacido en otros países. En los resultados se determinó que las alumnas presentaban una mayor sensibilidad intercultural, mayor empatía emocional y mayor autoconcepto académico; mientras que los alumnos fueron quienes obtuvieron mayores niveles de autoconcepto social, emocional y físico. También se encontró que la empatía emocional es significativamente más alta en estudiantes con mayor sensibilidad intercultural; de igual manera, quienes tenían un nivel mayor de sensibilidad intercultural mostraban también mayor autoconcepto social y mayor satisfacción con la vida.
- Un trabajo español realizado por Romera, Rodríguez-Barbero y Ortega-Ruiz en 2015, tuvo por objetivo identificar la concepción del maltrato que tienen niños y niñas, las emociones asociadas y la desconexión moral existente. Participaron del estudio 276 estudiantes (49% niñas) de primaria, con edades comprendidas entre los 6 y 11 años a quienes se les pidió que dibujaran una escena que expresara lo que entendían como maltrato escolar.

En el 100% de los dibujos aparecieron representados tanto el agresor como la víctima, pero esta última en el 34.7% se defendía, mientras que en el 65.3% restante se mostraba de manera pasiva. En torno al sexo, se constató que los alumnos aparecían en la mayoría de los casos como agresores (55.9% frente a 20.8% representado por niñas y 23.3% por grupos mixtos). En cuanto a los tipos de manifestación de la violencia, la verbal fue la que mayor frecuencia obtuvo (37.1%).

La mayoría de los agresores (53%) se mostraba con alegría al dibujarse, un 39.1% enojado, el 5.9% sin apelar a ninguna emoción y el 1% restante con una combinación de asco y al mismo tiempo tristeza. Por el contrario, las víctimas mostraron mayores índices de tristeza (54%), así como también enfado (21.8%) y sorpresa (13.4%), mientras que el 5% apareció alegre, el 4.5% sin ninguna emoción y solo el 1.5% con miedo. En el rol de espectadores, la mayor parte no presentó alguna emoción (48.7%), mientras que el 21.1% manifestó estar alegre, el 14.5% sorprendido y el 7.9% enfado y, al mismo tiempo, triste. Es importante resaltar que no se registraron diferencias significativas en torno al género ni a la edad, en función de las emociones de acuerdo a los roles implicados (Romera et. al., 2015).

- Ruiz, Riuró y Tesouro, en 2015, realizaron una investigación con estudiantes de primaria de Girona, España, entre los 10 y 12 años. Para los estudiantes de 5º el comportamiento más grave fue robar a un/a compañero/a, seguido de pegarle y acusarle de cosas que no ha dicho o hecho. En cambio, los estudiantes de 6º consideraron que el comportamiento más grave era pegarle, seguido de robarle e insultarle. Además, se determinó que en los niños se da más el bullying físico, mientras que en las niñas predomina el de tipo verbal y la exclusión social.

### III.3.3.2 Estudios de España en educación secundaria

- Un estudio realizado por García y Martínez en 2001, en la Comunidad Valenciana, determinó que el vandalismo se señalaba como problema serio o moderado en más de la mitad de los 45 centros encuestados y, además, que el estudiantado consideraba que sus docentes deberían ser más comprensivos y menos autoritarios. Por su parte, los y las docentes consideraron que el clima escolar se deteriora fundamentalmente debido a las agresiones verbales entre estudiantes.
- La investigación *La convivencia en los centros de secundaria*, dirigida por Garcés en 2002, planteó que el estudiantado dice ser objeto de agresiones por parte de pandillas ajenas al colegio, de sus compañeros mayores y de profesores resentidos. Destacó, además, que no encuentran en sus centros “respuestas adecuadas contra la violencia escolar, por el contrario, piensan que el exceso de tolerancia existente en algunos centros, así como la falta de control y el escaso respeto a las normas favorecen la aparición de brotes de violencia (...) La desconfianza hacia el profesorado y, en general, la imagen negativa que del mismo tienen los alumnos, no le permite servir de referente y guía en situaciones conflictivas” (Garcés, 2002, p. 174).
- El Centro de Investigación y Documentación Educativa realizó en 2004 un estudio en Barcelona a fin de explorar el problema de las representaciones del clima escolar en los medios de comunicación escritos y en los centros de enseñanza. Este análisis se realizó a través de los artículos aparecidos en distintos periódicos y revistas, durante más de dos años; y las opiniones de 31 docentes de distintas comunidades autónomas. Resulta interesante la conclusión de que “los docentes se manifestaron unánimes al reconocer, desde su propia experiencia, que la prensa ha magnificado y exagerado lo que sucede en los centros (...) se crea así el efecto de profecía autocumplida en la medida que ha podido haber contribuido a crear una sensación colectiva de inseguridad y malestar en el profesorado” (p. 199).

- El estudio realizado en el 2005 por Del Rey y Ortega, con 1,764 estudiantes de nueve escuelas de secundaria de Andalucía, informó que el estudiantado decía no estar de acuerdo con las normas disciplinarias, evidenciándose así que no fueron consultados al momento de su creación; que la expulsión del centro era la vía más frecuente que usaban los docentes para interrumpir las situaciones de indisciplina; que estudiantes identificados como agresores y víctimas fueron ambos equiparados y castigados desde el punto de vista disciplinario, y que el 43.6% de los estudiantes afirmó haber vivido la experiencia de ser castigado en su centro educativo.
- Los resultados de una investigación, realizada en 2005 por Serrano, Tormo y Granados, destacaron que de cada 100 estudiantes (entre los 12 y 16 años), 75 habían presenciado algún acto de violencia escolar: 8 de cada 10 episodios eran de tipo emocional, 15 estudiantes habían sido víctimas de esta y 3 habían padecido acoso escolar, y 7 de cada 10 víctimas de acoso eran alumnas.
- Aróstegui y Martínez investigaron en 2015 dos centros educativos con el propósito de identificar aquellas pautas culturales que influyen en la aparición de comportamientos violentos en zonas económicamente desfavorecidas. Concluyeron que centrarse fundamentalmente en los contenidos del currículo oficial puede llevar a los centros escolares a convertirse en parte del problema de la violencia. Las agresiones, verbales y físicas, estaban tan extendidas entre el alumnado de estos dos centros, que fueron percibidas como normales por prácticamente su totalidad; en estos casos, las expulsiones y castigos fueron la única respuesta institucional ante las situaciones violentas.
- En 2006, Ararteko reveló que una buena parte del estudiantado del País Vasco consideraba como “normales” conductas agresivas entre pares que tenían un enorme efecto destructivo sobre el buen clima escolar. Además, el estudiantado expresó que existe un alto nivel de incidencia de violencia entre docentes y estudiantes. Finalmente, el estudio determinó que la agresión verbal y la exclusión social se evidenciaron como las formas de violencia más comunes, seguidas de la agresión física indirecta (esconder, romper, robar), la directa (pegar) y, con incidencias mucho más bajas los chantajes, amenazas y el acoso sexual.

- En una investigación realizada en 2006 en la ciudad de Málaga, España con 925 estudiantes de secundaria, Trianes, Blanca, De la Morena, Infante y Raya encontraron que aquellos ambientes que brindaban seguridad a las y los estudiantes tendían a potenciar su creatividad, la cooperación y las relaciones amistosas. Asimismo, determinaron que cuando los estudiantes presentaban relaciones positivas con el profesorado, mostraban mayores niveles en las habilidades interpersonales y de autorregulación, al ser comparados con aquellos estudiantes que decían no tener una buena relación con sus docentes.
  
- El estudio *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2000*, realizado por el Defensor del Pueblo (2007), concluyó, entre otras cosas, lo siguiente: un 30% del estudiantado de secundaria fueron víctimas habituales de conductas de exclusión social; la agresión verbal fue la expresión de violencia más frecuente (en un 32%); y los malos tratos estuvieron protagonizados mayoritariamente por compañeros/as de la misma clase que la persona agredida, con la única excepción de amenazas con armas, que fueron ejercidas tanto por los compañeros de clase como de otros cursos.
  
- Jiménez en 2007 trabajó con 1,660 escolares de 1º y 2º grado de secundaria, determinando que en centros situados en zonas de especial problemática, social, económica y cultural aparecen más conductas de acoso confesadas por los agresores y experimentadas por víctimas y espectadores, que en aquellos otros urbanos o rurales.
  
- En el 2007, Godás, Ponte, Santiago, Castro y Otero realizaron un estudio cuantitativo que involucró a 80 docentes de dos centros de secundaria, 150 estudiantes y 300 padres y madres. Reveló que existía una visión generalizada de que el castigo contribuía a la convivencia escolar; y que mientras el personal docente centraba su discurso en cómo debía ser la convivencia escolar y las causas de la indisciplina, el estudiantado se enfocaba en describir las manifestaciones de la violencia y proponía medidas para mejorarla.

- Ortega, Ortega y Sánchez (2008) realizaron una investigación con 490 jóvenes entre los 14 y 20 años (55.7% alumnos, 44.3% alumnas). El 69.4% de los participantes manifestó haber recibido violencia sexual por parte de sus compañeros/as, y el 52.9% afirmó haber agredido sexualmente a sus pares. Estos datos fueron similares a los de violencia sexual en la pareja fueron muy similares: el 66% fueron agredidos sexualmente por su pareja, y el 48.5% afirmaron haber agredido.
- En Córdoba, un estudio realizado en 2008 por Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, trabajó con 830 estudiantes de 10 centros de enseñanza secundaria, con edades entre 12 y 16. Se determinó que uno de cada cuatro estudiantes había estado implicado en ciberacoso con frecuencia o severidad, y un 60% de las víctimas no conocía a sus agresores. En relación a los tipos de ciberacoso, lo más frecuente fue el producido por la vía del internet, mientras que el medio menos frecuente fue el teléfono celular.
- Ortega, Elipe y Calmaestra en 2009 trabajaron con 830 estudiantes de 10 centros de secundaria de la ciudad de Córdoba, España. De las 183 personas implicadas en situaciones de acoso escolar, un 15.3% informó haber estado implicada en situaciones de ciberacoso alrededor de una vez a la semana o más. Los autores concluyeron que existe una naturaleza psicológica común entre ambas problemáticas sobre todo en lo relativo a la percepción emocional: agresores y agresores victimizados presentaron poca empatía y sensibilidad hacia las víctimas.
- En un estudio de la Asociación Escuela y Autogestión (2009), el estudiantado expresó la necesidad de que el profesorado tenga mayor acercamiento a este y una actitud de escucha como elementos necesarios para la mejora de la convivencia escolar. A la vez, solicitaron que las sanciones no fueran la única vía de resolución de problemas y que apoyen a los estudiantes menos aventajados estimulando su participación en el aula.



- Por otra parte, un estudio con jóvenes entre 12 y 17 años, realizado por López, Domínguez y Álvarez (2010), reveló que la violencia del estudiantado hacia sus docentes era menor en los centros privados, mientras que la violencia del profesorado hacia el estudiantado era menor en los centros públicos.
- La tesis doctoral de Calmaestra (2011) trabajó con una muestra de 1,755 escolares pertenecientes a siete centros de educación secundaria de Córdoba. Se concluyó que un 37.5% de la muestra estaba implicada, ya sea ocasional o frecuentemente, en un tipo de bullying o cyberbullying como agresor, víctima o agresor victimizado. Los alumnos estaban más implicados proporcionalmente en todos los roles a excepción del de víctimas en bullying indirecto. Por otro lado, mientras en cyberbullying a través del teléfono móvil, solo el 8.3% de los encuestados estaban implicados (6.8% ocasional y 1.5% frecuente), los porcentajes de cyberbullying a través de Internet eran algo más elevados, situándose en el 10.6% (8.4% ocasional y 2.2% frecuente).
- En la investigación *Conductas violentas de los adolescentes hacia las figuras de autoridad* (Jaureguizar & Ibabe, 2012) no se pudo comprobar que los jóvenes que se comportaban de forma violenta contra sus docentes lo hicieran también contra sus padres, pero sí se informaron niveles superiores de conductas prosociales hacia los padres que hacia los profesores. Asimismo, jóvenes con altos niveles de conductas prosociales hacia sus padres mostraban menor conducta violenta en su entorno escolar y familiar.
- Jiménez y Lehalle trabajaron en 2012 con 1,795 adolescentes, entre los 11 y 18 años, pertenecientes a nueve centros de enseñanza secundaria obligatoria (públicos y concertados) de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Los resultados señalaron que aquellos adolescentes que percibían un clima positivo en sus familias —caracterizado por el apoyo y la cohesión, la apertura en la expresión de sentimientos y necesidades, y la ausencia de conflicto—, insultaban, pegaban e intimidaban en menor medida a sus iguales. Aquellos adolescentes que se percibían integrados y pertenecientes a un espacio comunitario y familiar, se implicaban menos en dinámicas violentas hacia sus iguales.

- Otro estudio realizado con 452 estudiantes del 1º y 2º ciclo de la educación secundaria obligatoria (Ceballos et al., 2012), planteó la existencia de un descontento en la vida escolar por parte de docentes, padres y estudiantes, que estaba vinculado a conflictos relativos entre el profesorado y el estudiantado.
- Martínez, Musito, Amador y Monreal, en 2012, trabajaron con 1,068 estudiantes de nivel secundario, de cuatro centros educativos de la Comunidad Valenciana, con el objetivo de examinar si el vínculo entre los escenarios de socialización familiar y escolar y la violencia escolar difería en estudiantes aceptados y rechazados. Los resultados obtenidos muestran que las relaciones parentofiliales se relacionan con la autoestima y la percepción que tiene el estudiantado sobre la escuela, lo que deriva en una menor implicación en actos violentos. Los autores concluyeron así, que la autoestima familiar tiene una relevancia significativa en la prevención de la violencia escolar.
- Elipe, Ortega, Hunter y Del Rey realizaron en 2012 una investigación con 7,759 estudiantes pertenecientes a 24 centros educativos. Se determinó que la proporción de escolares implicados en ciberacoso es de 7.3% (a través del móvil) y 12.4% (a través de internet). Los resultados además expresaron que la duración del acoso no ayuda a predecir ninguno de los factores de la inteligencia emocional percibida, y que son las víctimas quienes evidencian más dificultades para entender las emociones experimentadas.
- Álvarez-García, Menéndez, González-Castro y Rodríguez, en 2012, evaluaron a 398 estudiantes de la educación secundaria obligatoria, de Asturias, España. Los resultados mostraron que la hiperactividad-impulsividad correlaciona positivamente con los cuatro tipos de agresión evaluados (exclusión social y burlas; violencia física directa y amenazas entre estudiantes; violencia física indirecta por parte del alumnado; y interrupción en el aula), en mayor medida que el déficit de atención. En segundo lugar, el déficit de atención correlaciona positivamente con ser víctima de violencia entre estudiantes (exclusión social y burlas; y violencia física directa y amenazas), en mayor medida que la

hiperactividad-impulsividad. En tercer lugar, la hiperactividad-impulsividad correlaciona positivamente con informar ser víctima de violencia del profesorado hacia alumnado, en mayor medida que el déficit de atención.

- Estévez, Inglés, Emler, Martínez-Monteagudo y Torregrosa (2012) trabajaron con nueve centros educativos de la Comunidad Autónoma de Andalucía, incluyendo a 1,795 estudiantes, entre 11 y 18 años. El estudio determinó que el haber sido victimizado aumenta la probabilidad de desarrollar un comportamiento violento o, dicho de otro modo, que la victimización en la escuela constituye un factor de riesgo para la conducta violenta en ese mismo contexto. Se evidenció también la existencia de una relación entre el comportamiento violento y el déficit en la capacidad empática, por lo que la victimización puede derivar en una búsqueda de una reputación antisocial que derive eventualmente en comportamiento violento.
- En Madrid, una investigación realizada por Velasco en 2013, con 771 estudiantes de educación secundaria, puso de manifiesto que los estudiantes violentos presentaron comportamientos impulsivos, independientemente se tratara de un hecho reactivo o instrumental, pues evidenciaron poca capacidad de planificación y de demora de gratificaciones.
- Una investigación llevada a cabo por Varela, Ávila y Martínez, en 2013, realizada con la participación de 1,723 estudiantes de ambos sexos y de 12 a 18 años, procedentes de 4 centros de enseñanza secundaria de Andalucía, señaló que los jóvenes con alta implicación en la violencia escolar obtuvieron mayores puntuaciones en los aspectos de soledad, depresión, estrés, y conflicto familiar y comunitario.
- Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2013) realizaron una investigación en la que participaron 22,114 adolescentes españoles con edades comprendidas entre 12 y 18 años. Se determinó que el estudiantado asume principalmente tres roles ante una situación de violencia: el 80.2% dice intervenir para detenerla o creer que debería hacerlo (36.3% aunque no sea amigo de la víctima y el 31.8% sólo cuando existe dicho vínculo), el 13.9% no interviene (el 10.9%

porque considera que no es su problema y el 3% porque no les parece una conducta inapropiada), y el 6% participa de la violencia.

- Ortega, Del Rey y Casas, en 2013, realizaron un estudio con una muestra de 7,037 estudiantes de secundaria en Andalucía, con edades entre los 9 y 20 años. Las conclusiones muestran que existe una relación negativa entre la percepción de la calidad de la convivencia escolar y la implicación en fenómenos de acoso. Las autoras afirman que una buena calidad de la convivencia es fundamental para evitar situaciones de acoso; y que el personal docente que desempeña su función descuidadamente, sin interés ni atención a las necesidades de sus estudiantes, impacta en la aparición y el mantenimiento de importantes problemas de la convivencia.
- Un estudio llevado a cabo por Bascón, Arias y De La Mata, en 2013, analizó la forma del discurso y afrontamiento interpersonal adolescente ante situaciones controvertidas que pudieran estar basadas en conflictos en el grupo de iguales y/o violencia de pareja. Se trabajó con 42 estudiantes de secundaria entre los 14 y 17 años de edad. En los resultados se muestra que la forma de conversación usada durante el debate de los conflictos se relaciona con el tipo de grupo y el tipo de dilema. Cuando ambos géneros debaten entre sí, de manera general, se presenta una conversación con un carácter de disputa y conflicto; mientras que, cuando debate cada género por separado predomina el discurso de tipo acumulativo y exploratorio, donde existe colaboración, aceptación, razonamientos y soluciones grupales.

En relación al tema sobre la violencia de género, el análisis mostró que los hombres no reconocieron lo sucedido en el dilema, como una situación de maltrato, y se apartaron de toda responsabilidad. En las mujeres sucedió lo contrario: mantuvieron una posición de víctimas y usaron una forma de conversación exploratoria, negociadora y razonada, donde terminaron por atribuirse a sí mismas parte de la responsabilidad.

- Investigaciones similares (Bascón, Saavedra & Arias, 2013; Bascón, 2013) han indagado sobre las respuestas de adolescentes ante situaciones de conflicto y violencia, a fin de detectar estrategias discursivas de resolución. Se concluyó que en cuanto a los mecanismos de resolución utilizados por los alumnos se destacaba la votación, como un medio para tomar en cuenta lo que piensa la mayoría. Mientras, las alumnas usaban la figura de la madre para resolver los conflictos, tratando de encajar las distintas perspectivas ante una situación problemática. Por otro lado, mientras que las alumnas se sentían responsables del conflicto, los alumnos tendían a afrontarlo minimizando o dejando de lado su responsabilidad ante lo ocurrido. Además, los autores plantearon que en las alumnas existía un mayor nivel de autorregulación y monitorización de las acciones, pero al mismo tiempo mostraban ser impositivas, cuando estaban en su grupo del mismo sexo, mientras que los alumnos se mostraban más democráticos, usando la discusión de ideas para llegar a una solución.
  
- Un estudio realizado por Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Aliri (2014) exploró en las diferencias de género en relación a la victimización y la percepción de la violencia escolar, en 178 estudiantes entre los 13 y 15 años. En los resultados no se encontraron diferencias de género en la victimización ni en la percepción sobre la incidencia de la violencia en su recinto escolar, pues ambos sexos obtuvieron puntuaciones similares. Sin embargo, en referencia a la conducta social, los hombres mostraron puntuaciones más altas en conductas negativas como la agresividad, terquedad, dominancia y apatía, mientras que las estudiantes mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente superiores en las conductas de ayuda-colaboración.
  
- Un trabajo sobre el ciberacoso realizado con 893 estudiantes de tres centros de secundaria, entre los 11 y 19 años (Ortega, Casas & Del Rey, 2014), concluyó que existe una relación directa entre la calidad de la convivencia escolar y los problemas de ciberacoso, y que la percepción del alumnado de que existe inseguridad en su centro educativo es un factor del clima escolar clave para determinar la aparición del ciberacoso.

- Otra investigación realizada también en Córdoba por Gómez-Ortiz, Del Rey, Casas y Ortega, en 2014, contó con la participación de 626 estudiantes de educación secundaria. El porcentaje de estudiantes implicados en acoso escolar resultó ser el 26.2% (13.9% víctimas, 3.6% agresores y 8.7% agresores victimizados). Atendiendo al sexo, hubo significativamente más alumnos entre los agresores victimizados (8.3% chicos y 5.6% chicas) y más alumnas como espectadoras (40% chicas y 33.9% chicos). El estudiantado no implicado en acoso escolar puntuó más alto en las dimensiones afecto y comunicación, promoción de la autonomía, revelación y humor, a la vez que percibían a sus padres con mayor comunicación, mejor humor y mayor promoción de la autonomía. Además, se concluyó que el estilo educativo parental guarda relación con la implicación de los adolescentes en problemas de acoso escolar: los autores señalan como factores protectores el afecto, la comunicación y la promoción de la autonomía por parte de la familia.
  
- En Asturias, un estudio realizado en 2014 con 2,597 estudiantes, elaborado por Álvarez-García, Doborro, Álvarez, Núñez y Rodríguez, determinó que el tipo de violencia escolar percibido como más habitual por el estudiantado de la educación secundaria obligatoria es la interrupción en el aula, seguido de la violencia verbal entre pares y aquella ejercida por el profesorado hacia el estudiantado.
  
- Piñero, Areense, López y Torres (2014) trabajaron con 2,503 estudiantes de 28 centros de educación secundaria obligatoria en la región de Murcia. Determinaron que el 50% se había visto implicado en algún tipo de violencia escolar, quedando evidenciada como una situación generalizada en todos los centros educativos involucrados. Las situaciones de victimización fueron más frecuentes contra estudiantes extranjeros; a su vez, se detectó que existe una tendencia a la disminución de la violencia física directa, pero al aumento de la verbal y psicológica, conforme aumenta el curso escolar.
  
- Del Moral, Suárez, Villarreal y Musitu, en 2014, realizaron una investigación con el objetivo de distinguir los tipos de víctimas atendiendo a los testimonios del estudiantado de educación secundaria. Con un enfoque cualitativo se

trabajó con 72 estudiantes, y se llegaron a identificar seis tipos diferenciados de víctimas: víctimas agresivas, víctimas provocativas, víctimas por contagio, víctimas pasivas-delatoras, víctimas agresivas de alto perfil académico, y víctimas por desplazamiento.

- Una investigación fue realizada por Díaz-Aguado y Martínez en el 2014 con el objetivo de establecer una tipología de los adolescentes basados en auto-informes de violencia contra una chica en las relaciones de pareja. Se trabajó con 4,147 varones en España, entre 14 y 18 años, determinándose como predictores de ejercicio de violencia: la justificación de la dominancia y la violencia en los hombres; la justificación del uso de las agresiones como vía para resolver conflictos; y los mensajes de dominancia y la violencia recibidos de las personas adultas en su familia.
- Viejo (2014) realizó una investigación en la que participaron 3,258 adolescentes entre 15 y 21 años (45.8% alumnos y el 54.2% alumnas), y destacó como hallazgo que ambos sexos se identificaron como víctimas y agresores. En cuanto a las mujeres, se observó que eran mayormente victimizadas (29.3%) que los hombres (22.5%); pero al evaluar la victimización de tipo severo, que ocurre ocasionalmente, se concluyó en que las alumnas (7.6 %) eran menos victimizadas que los alumnos (5.5%).
- Un estudio realizado por el Ministerio de Educación de España (2015), indagó sobre el estado de la convivencia escolar a través del estudio con 22,497 estudiantes (49.9% alumnos y 50.1% alumnas). Los resultados reflejaron que un 3.47% de los alumnos reconoció acosar a sus pares, en contraposición a solo el 1.29% de las alumnas; que las alumnas valoraron más positivamente la convivencia escolar, y que son los alumnos quienes evidenciaron mayor participación en las diferentes formas de victimización, incluida la agresión al profesorado.

### III.3.3.3 Estudios de España en educación primaria y secundaria

- En el Proyecto Sevilla Anti Violencia Escolar (citado en Ortega & Mora-Merchán, 2000, pp. 106-144) se trabajó con 4,914 estudiantes, desde 4º grado de primaria hasta el último año de la educación secundaria obligatoria, procedentes de 26 centros de Sevilla, destacándose los siguientes resultados:
  - El 41.8% del estudiantado afirmó que sufrían ataques de sus compañeros desde principio de curso, y el 35.6% señaló que desde siempre.
  - El 24.4% de las víctimas expresó que no comentaba nada sobre su situación; el 51.3% lo comentaba a sus compañeros, y el resto a docentes (29.2%) y a familias (46.6%).
  - El 14.2% del estudiantado justificaban las situaciones de agresiones, y los agresores entendían que la principal causa de su comportamiento era la provocación a la que eran sometidos/as (54.9%).
  - La mayoría de los agresores se encontraban en el mismo curso de la víctima (55.8%).
  - En la mayoría de las ocasiones (30.3%), los agresores eran un grupo de estudiantes y en un 15.7% solo una persona.
  - El lugar donde existía más riesgo de que se produjeran situaciones de agresión injustificada era el patio durante el recreo (50%), seguido por la calle (39.4%) y la clase (35.7%).
- Un estudio cuantitativo llevado a cabo por Mora-Merchán, Ortega, Justicia y Benítez (2001) trabajó con 423 estudiantes de primaria (4º y 5º) y de secundaria (de 1º hasta 4º) pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo en las provincias de Sevilla y Granada. Se concluyó que las víctimas descendían en número a medida que iban aumentando de escolaridad al igual que los intimidadores moderados, mientras que aquellos intimidadores severos presentaban un ligero descenso. En cuanto al sexo no hubo diferencias significativas.



El salón de clases y el recreo fueron los lugares identificados como de mayor riesgo, con un 18.8% y un 16.3% respectivamente; mientras que las agresiones más comunes fueron las verbales (31.3%) y las físicas (4.8%). Finalmente, las estrategias utilizadas frente a las agresiones fueron: ignorar a quien agrede (10.4%), defenderse de los ataques (10.1%) y pedir ayuda de un amigo (1.1%).

- Un trabajo realizado en Sevilla, en primaria y secundaria, por Mora (2000), planteó que la mayoría de las intimidaciones se produjeron por compañeros del mismo curso, y más del 60% de los agresores expresaron que volverían a intimidar a algunos de sus compañeros bajo determinadas circunstancias. Por su parte, las víctimas informaron de situaciones de victimización mantenidas durante largos períodos de tiempo, y el 60% de estos denunciaron sufrir malos tratos por “iguales” y por personas adultas.

Además, la condición de víctima apareció asociada a la de rechazo, lo cual coincide con estudios posteriores (Bustillos, Silván-Ferrero, Gaviria & Morales, 2008) donde todos los estudiantes que manifestaron ser acosados también eran excluidos, sin embargo, no todos los estudiantes excluidos eran acosados.

- Estos datos son también coherentes con otro estudio realizado por Ortega y Mora-Merchán, en 2008, en Sevilla con 707 estudiantes de 5º y 6º de primaria y 1º, 2º y 3º de la educación secundaria obligatoria, donde se concluyó que las víctimas eran claramente rechazadas y aisladas por sus compañeros/as, mientras que agresores y espectadores contaban con una buena imagen global ante sus compañeros de clase. El mismo estudio encontró la existencia de 2.6% estudiantes agresores (94.4% alumnos y 5.6% alumnas), 4.1% víctimas (50% alumnos y 50% alumnas), 0.6% víctimas agresivas (100% alumnos) y 92.7% espectadores (56.6% alumnos y 43.4% alumnas).

#### **III.3.3.4 Estudios de España con estudiantes universitarios**

- En 2008, un estudio elaborado por Gázquez, Pérez, Lucas y Palenzuela, realizado con 184 estudiantes universitarios de psicología y educación infantil y primaria, evidenció que consideran que la escasa educación en el respeto a los demás y a las cosas es el aspecto que más influye en el origen de la violencia escolar, junto con la pertenencia a un grupo de iguales conflictivo.
- Una investigación realizada con estudiantes universitarios, por la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid en 2012, concluyó que aquellos hombres que afirmaron haber ejercido violencia poseen ciertas características emocionales tales como la frecuencia en que se sienten avergonzados, una baja autoestima y una mayor percepción del control. En cambio, las mujeres que habían sido víctimas de violencia por parte de su pareja evidenciaron tener una disposición conductual de menor protección ante futuros eventos similares y vivir con mayores niveles de culpa y vergüenza, y menores niveles de autoestima.
- Un trabajo realizado en 2015 por Elipe, Mora-Merchán, Ortega-Ruiz y Casas, implicó a 636 estudiantes universitarios del área de la facultad de Humanidades y Ciencias Educativas, con edades entre los 18 y 61 años. Se obtuvo que el 54% de la muestra reportó haber experimentado algún tipo de cibervictimización en los dos meses antes de la encuesta, fundamentalmente a través de difamación, insultos y exclusión en las redes sociales y servicios de mensajería. Además, los resultados indican que la inteligencia emocional percibida afecta a los procesos de cibervictimización y su impacto emocional.

#### **III.3.3.5 Estudios de España con docentes**

- Un estudio realizado por Van der Meulen et al. (2003) trabajó con 106 docentes de secundaria y 145 estudiantes universitarios. Los participantes reportaron haber sufrido más maltrato en primaria que en secundaria, y se observó una relación positiva entre haber sido excluido o amenazado en primaria con tener sentimientos de soledad.

- Una investigación realizada por Jares (2006) en Galicia, titulada *Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria*, concluyó que el 97% de los docentes manifestó que la principal causa de la violencia en el alumnado era el ambiente desestructurado de las familias, mientras que el 60.19% planteó que fue la falta de colaboración de las familias en los centros.
  
- Arrebola, Ortíz, Rojas y Herrera, en 2009, buscaron examinar las percepciones de 413 docentes de primaria y secundaria ante las situaciones de conflicto que ocurrían en sus aulas. Los resultados confirmaron que los docentes de secundaria consideraban que ocurrían más conductas negativas en su aula, siendo las más frecuentes: dar puñetazos, patadas y empujones; amenazar, humillar e insultar; poner mote o apodos a otras personas; meterse con otros por su aspecto físico o por su cultura. Asimismo, se evidenció que los docentes hombres utilizaban medidas sancionadoras (expulsión temporal y enviar al estudiante a la dirección) con más frecuencia que las mujeres, mientras que los y las docentes de primaria utilizaban con más frecuencia las medidas preventivas (sentar al estudiantado de forma estratégica y poner normas desde el primer día), aunque también utilizaban las medidas punitivas como los castigos individuales y colectivos.
  
- Un estudio realizado en 2009 por Alonso, con 422 docentes en formación con una media de edad de 26.2 años, concluyó que estos consideraban que el estudiante agresor provenía de una familia conflictiva, con un nivel socioeconómico medio y con malas calificaciones; mientras que entre el 30% y 50% consideró que “hacer una broma” constituía un motivo que explicaría la agresión entre iguales.
  
- Una investigación llevada a cabo por Mateo, Soriano y Godoy, en 2009, trabajó en 282 centros de enseñanza universitaria de la Comunidad Valenciana. Se encontró que los tipos de violencia física y verbal eran las que se producían con más frecuencia, y que eran las que en mayor medida se categorizaban como graves o muy graves; a la vez que se reportó una prevalencia muy baja de ciberacoso en la muestra estudiada (4%). La mayoría de hechos violentos

ocurrieron en los salones de clase (30.9%), el patio (24.4%), los pasillos (15.1%) y en los alrededores del recinto escolar (10.8%).

El papel de los iguales que presenciaban situaciones de violencia fue de detener dicha situación en un 42% de las veces, mientras que un 17.45% no hacían nada, un 4.43% animaba al agresor o agresora y solo un 29.28% informaba a una persona adulta. Finalmente, este estudio indicó que los hombres tienen un mayor porcentaje de agresión (67%) comparado con el sexo femenino (33%), mientras que no existieron diferencias en cuanto al sexo cuando se evalúa el papel de las víctimas.

### **III.3.4 Finlandia**

- En el 2013, Yeshiva, Voeten y Salmivalli llevaron a cabo una investigación cuantitativa que trabajó con 1,220 niños y niñas de primaria pertenecientes a 16 centros educativos. Entre las conclusiones se destacó que, en relación a las alumnas, la asociación entre el rechazo y la victimización fue mayor en las clases donde los comportamientos de acoso escolar fueron comunes, y donde las actitudes antiacosadoras eran extrañas entre dicha población.
- Yang y Salmivalli (2013) realizaron una investigación en la que participaron 19,869 estudiantes que cursaban los grados entre 1º a 8º, con edades entre 7 a 15 años. Al comparar la frecuencia de las personas que eran víctimas y acosadores al mismo tiempo, con aquellas que eran víctimas puras y acosadores puros, se observó que los primeros tenían menor prevalencia en la muestra. Se registró una diferencia significativa entre las víctimas - acosadoras y quienes son puramente acosadores en el hecho de que los primeros empleaban mayores niveles de acoso tanto verbal como físico. De igual manera, las víctimas - acosadoras también presentaron mayores niveles de ciberacoso que el grupo de puros acosadores. El acoso indirecto fue la única forma en la que las víctimas acosadoras no obtuvieron mayores índices que quienes eran puramente acosadores. De hecho, las mujeres víctimas y acosadoras al mismo tiempo, fueron identificadas por los auto-reportes como quienes usaron formas indirectas y significativamente menores que las mujeres acosadoras.

- En 2014, Sentse, Veenstra, Kiuru y Salmivalli, realizaron un estudio longitudinal en el que participaron 2,051 estudiantes de cuarto a sexto grado, con una edad promedio de 11.16 años. Los resultados indicaron que los hombres tendían a estar involucrados en conductas de acoso más frecuentemente que las mujeres, y que las normas de comportamiento en el salón de clases tuvieron un efecto positivo en la reducción del comportamiento acosador individual.
  
- Roos, Salmivalli y Hodges (2015) llevaron a cabo una investigación que tuvo como propósito principal analizar los efectos de la culpa, vergüenza y externalización de la culpa en el comportamiento agresivo. En la muestra participaron 143 estudiantes de quinto curso y 164 de sexto curso. Dentro de los hallazgos principales se destacó que la culpa y la vergüenza fueron asociadas con bajos niveles de agresión en estudiantes con niveles menores en su regulación de las emociones. Por otra parte, en aquellos niños y niñas que tuvieron una regulación de sus emociones efectiva, la vergüenza y su externalización fueron asociadas con niveles altos de agresión.
  
- Una investigación cuantitativa realizada en 2013 por Sainio, Veenstra, Little, Kärnä, Rönkkö, y Salmivalli, trabajó con 4,941 con edades entre 14 y 15 años. Como parte de sus resultados principales reveló que el haber sido acosados por iguales del sexo contrario se relacionaba con aquellos adolescentes cuya autoestima social era más fuerte que la victimización por los pares del mismo sexo.
  
- Un estudio (Elledge et al., 2013) examinó los predictores individuales y contextuales del ciberacoso en una muestra de estudiantes de básica y secundaria. Desde un enfoque cuantitativo, se trabajó con una muestra de 16,634 estudiantes (48.72% masculino y 51.28% femenino) de 146 escuelas y cuya edad promedio era de 12.91 años. Menos de un 5% de la muestra reportó ser víctima del acoso cibernético, y se encontró que las aulas donde el acoso escolar era rechazado y controlado, eran más afectadas por el ciberacoso; y que en estudiantes de sexo femenino existían más casos de ciberacoso.

- Un trabajo de Sentse, Kretschmer y Salmivalli (2015), profundizó en la interacción entre el acoso, la victimización y el estatus social durante el transcurso de un año. La muestra de participantes estuvo conformada por 8,396 estudiantes entre el 3º y 9º grado. Se determinó que el rechazo de los iguales predice simultánea y longitudinalmente el acoso escolar en el estudiantado.

### **III.3.5 Francia**

- En Francia, Charlot y Emin (1997) (citado en Ortega & Mora-Merchán, 2000, p. 78) identificaron, en tan solo un año escolar, 982 ataques de violencia entre estudiantes y 176 episodios de estudiantes hacia profesores.

### **III.3.6 Grecia**

- Un estudio realizado con estudiantes de primaria (Kaloyirou & Lindsay, 2008) identificó los conceptos que tienen de sí mismos una muestra de nueve niños identificados como agresores. Se reveló que los nueve agresores reconocieron su comportamiento como inapropiado. Sus docentes se manifestaron altamente sorprendidos por el autoconcepto negativo de los agresores, así como por las historias familiares que sus estudiantes reportaron, evidenciándose como testigos o víctimas de violencia en el entorno familiar.

### **III.3.7 Inglaterra**

- Una investigación realizada por Schäfer y Smith, en 1996, implicó a 25 maestras y 5 maestros de tres escuelas primarias de Sheffield, Inglaterra, y 20 estudiantes con una edad promedio de 7.1 años. Se concluyó que las peleas practicadas a modo de juego pueden ser disfrutadas entre los involucrados siempre que tuvieran una relación de amistad. También se encontró que este tipo de peleas eran más frecuentes que “las reales”.
- Un estudio de Eslea y Smith (2000) trabajó con 326 estudiantes de primaria, entre los 6 y 11 años, y con 747 padres. Como parte de las conclusiones, los autores destacan que las actitudes de las familias no predicen el

comportamiento de sus hijos. Asimismo, la mayoría de los participantes consideraron que el acoso escolar era inevitable y que era necesario tomar represalias cuando se era víctima del mismo.

- Los mismos autores en el 1993 (citados en Eslea & Smith, 2000) habían identificado que el 27% del estudiantado de primaria y el 10% de secundaria, expresaron haber sido víctimas de acoso escolar “algunas veces”.

### **III.3.8 Irlanda**

- En un trabajo realizado con estudiantes entre 12 y 16 años de edad, por O'Moore, en 2012, el 13.9% informó haber sido víctima de ciberacoso en el último par de meses y el 8.6% confesó haber ciberacosado a sus pares. Además, 1 de cada 5 estudiantes se identificó como ciberacosador, cibervíctima o como ambos. Los resultados de este estudio reflejaron que el acoso cibernético es un problema de alta prevalencia en Irlanda.

### **III.3.9 Italia**

- En Italia, Genta et al. (1996) (citado en Trianes, 2000, pp. 77-78) trabajaron con 1,379 alumnos de primaria y secundaria procedentes de 25 centros educativos de Florencia. Un resultado relevante fue que el maltrato entre iguales presentaba una incidencia mayor que en otros países: casi la mitad del estudiantado, de cualesquiera de las escuelas, informaron haber sido víctimas “algunas veces” o más, y un 20% con una frecuencia de una vez por semana o dos.
- En 1997, una investigación de Ada Fonzi (citada en Melgarejo, 2006, p. 43) concluyó que el maltrato recibido por las víctimas disminuye con la edad, entre los 8 y 14 años, y que agresores y víctimas se encuentran generalmente en la misma clase.
- Un estudio más reciente (Baldry, Farrington y Sorrentino, 2016), que trabajó con una muestra de 5,058 escolares italianos entre los 10 y 18 años de edad, planteó que existe un solapamiento importante entre el acoso escolar y el ciberacoso: un 12.1% de todos los estudiantes que habían acosado a los

demás al menos algunas veces habían sido también ciberacosadores, y un 7.4% de los estudiantes victimizados en la escuela al menos algunas veces habían sido también cibervictimizados.

### III.3.10 Noruega

- Olweus (1985) (citado en Ortega & Mora-Merchán, 2000, p. 68) trabajó con 130 mil estudiantes, entre 8 y 16 años, procedentes de 830 centros educativos de Noruega. Informó que el 15% del estudiantado estaba involucrado en situaciones de intimidación o victimización con cierta regularidad, en un 9% como agresores, casi el 7% como víctimas y el 1.6% como agresores y víctimas al mismo tiempo. Ocho años después, el mismo autor determinó que el 64% de estudiantes víctimas de acoso escolar en primaria nunca habían escuchado hablar de esta problemática por parte de sus docentes (Olweus, 1993).
- El estudio *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* (Olweus, 1998) concluyó que el 15% del estudiantado total de las escuelas de educación primaria y secundaria de Noruega estaban implicados en problemas de agresión “de vez en cuando” o con “mayor frecuencia” que para 1983. El porcentaje medio de estudiantes que sufrieron acoso en los grados 2-6 (11.6%) era prácticamente el doble que el del estudiantado en los grados 7-9 (5.4%). Asimismo, el estudio reveló que el 40% del estudiantado agredido en primaria y casi el 60% de la educación secundaria expresaron que sus docentes habían intentado ponerles fin a las situaciones de maltrato solamente “alguna vez” o “casi nunca”.

Olweus (1993, 1998), plantea que no se ha demostrado la existencia de relación entre la violencia y el tamaño de la escuela o el aula: “el tamaño del aula o de la escuela tiene una importancia insignificante para la frecuencia o la gravedad relativas de los problemas de agresores y de víctimas que se plantean en el aula o la escuela” (1998, p. 43). Sin embargo, en una posterior investigación en educación primaria (Roland & Galloway, 2002) se informó que el tamaño de la clase tiene un impacto directo en la gestión de la conducta, lo cual es coherente con planteamientos de Blaya (2006):



Las escuelas con edificios grandes, varias entradas y escaleras, necesitan más vigilancia y favorecen que se produzcan más desórdenes que las que están en edificios pequeños. La amplitud del centro educativo también favorece que aumenten los problemas de vandalismo y de intrusión por parte de individuos externos al establecimiento. Además, los establecimientos escolares de gran tamaño se caracterizan porque la relación entre alumnos y adultos es más distante y esto perjudica el desarrollo del sentimiento de pertenencia, que es muy importante para facilitar un clima social con poca violencia. (p. 168)

- Otro estudio realizado por Solberg, Olweus y Endresen en 2007, encontró una baja prevalencia de víctimas/acosadores (1.9%) y una disminución a través de los grados escolares: en la primaria, las víctimas/acosadores constituyeron alrededor del 30-50% del total del grupo de acosadores, mientras que en los niveles escolares más altos esas proporciones fueron considerablemente bajas. Asimismo, se encontró que había más niños (2.6%) que niñas (1.0%) en el grupo de víctimas/acosadores.

### **III.3.11 Países Bajos**

- En Holanda, Mooij (1992) (citado en Ortega & Mora-Merchán, 2000, p. 79) determinó que el 61% de los estudiantes de primaria había sido víctima de sus compañeros en, al menos, una ocasión durante el año escolar.
- Un estudio (Oldenburg et al., 2014) cuya muestra fue de 3,385 estudiantes y 139 docentes, encontró una relación de altos niveles de victimización en las aulas donde las y los profesores creían que el acoso escolar era producto de factores externos de sí mismos. De igual forma, los resultados revelaron que cuando el profesorado tenía una historia personal de acosar a otros, existía mayor victimización de pares en sus clases.

### **III.3.12 Portugal**

- Pereira y otros (1996) (citado en Melgarejo, 2006, p. 44) realizaron un trabajo con 6,100 estudiantes de primaria y secundaria. Se determinó que los alumnos participaban en episodios de maltrato en mayor grado que las alumnas; que la violencia física directa era la más frecuente en primaria para ambos sexos; y

que los estudiantes evidenciaban consistentemente más agresión física y las estudiantes más agresión indirecta.

### **III.3.13 Reino Unido**

- Ortega y Mora-Merchán (2000) plantean que el primer intento de cuantificar el problema del maltrato entre escolares en Escocia fue un estudio de Mellor (1988) con estudiantes entre 12 y 16 años de tres centros de educación secundaria. En este trabajo, el 40% de la muestra planteó que no haría nada para ayudar a alguien que estuviese siendo agredido.
- Otro estudio realizado por Leslie (1993) (citado por Ortega & Mora-Merchán, 2000, p. 74) identificó que un 17% de los estudiantes habían sido victimizados fundamentalmente a través del insulto.
- Smith (1993, citado en Trianes, 2000, p. 75) trabajó con 2,623 alumnos/as, pertenecientes a 24 escuelas de primaria y secundaria del Reino Unido. En las conclusiones se reveló que un 27% del estudiantado había sido víctima de maltrato entre iguales alguna vez en el trimestre; que los agresores eran por lo general compañeros/as del mismo curso o nivel que las víctimas; y que el estudiantado era intimidado por otros alumnos y rara vez por una alumna.
- Una investigación realizada en primaria, con ocho estudiantes entre 12 y 13 años, por Hutchinson en 2012, estudió el acoso escolar desde la perspectiva de los testigos. Se concluyó que los testigos de actos de acoso escolar reaccionan con silencio pues tienen miedo de convertirse en víctimas. Se plantea, entonces, que son “co-víctimas” de la violencia escolar ya que suelen experimentar un sentido de culpabilización por su silencio, a la vez que lo justifican, pues sienten que no existe un entorno escolar que les asegure no convertirse en víctimas.
- Un estudio de 2012, realizado por Jennifer y Cowie, trabajó con la atribución moral en las emociones relacionadas a sus pares y a sí mismos/as en escenarios de acoso de iguales en escuelas primarias. La muestra estuvo compuesta por dos escuelas primarias con 64 estudiantes. Los resultados

mostraron que la preocupación, y en menor medida la vergüenza, fueron más a menudo atribuidas a otra persona con el papel de víctima; y los sentimientos de indiferencia y orgullo hacia aquellas personas con carácter de acosador.

- En el 2005, Watkins, Mauthner, Debbie Epstein y Leonard llevaron a cabo un estudio en 10 escuelas secundarias de zonas marginales, encontrando que no existían diferencias significativas en los niveles de violencia escolar, según los contextos de altos o bajos niveles de delincuencia y criminalidad.

### **III.3.14 Rumania**

- En Rumania, una investigación realizada por Tomsa, Jenaro, Campbell y Neacsu (2013) se propuso indagar acerca de los tipos de acoso y la ansiedad que esta genera. La muestra fue de 92 estudiantes de la Universidad de Bucarest, de las facultades de psicología y educación.

Los resultados evidenciaron que el 8.7% de la muestra había sido acosada en el espacio cibernético y un 10.9% conocían a una persona que había sido acosada en las redes. El 10.9% dijo haber acosado a alguien y un 32.6% conocía a alguien que había sido víctima de acoso escolar.

### **III.3.15 Suecia**

- Un estudio realizado por Olweus (1993), con una muestra de estudiantes de sexo masculino de 6º y 9º grado y sus familias, concluyó que el hecho de que un estudiante haya sido regularmente victimizado por sus pares en la escuela, durante un largo periodo de tiempo, impacta en su aislamiento social; asimismo demostró, que las víctimas acosadas tuvieron mayores niveles de depresión y adquirieron una mayor perspectiva negativa sobre ellos/as mismos/as.
- Una investigación realizada en Gotemburgo, Suecia, por Slonje, Smith y Frisén, en 2012, trabajó con 243 estudiantes de 4º a 6º grado y 516 estudiantes de 7º y 9º. Se mostró que los ciberacosadores no solo se enfocaban en sus víctimas, sino que a menudo, mostraron material ofensivo a otras personas que ellos conocían (39% de los casos) y subieron dicho material al internet para que otras personas lo vieran (16%). Las y los espectadores activos ante el

ciberacoso mayormente no hicieron nada más allá de difundir el material (72% de los casos), aunque un 13% reportó haberlo hecho con la intención de ayudar a la víctima mostrando lo que le habían hecho. Otro hallazgo relevante estableció que las y los acosadores cibernéticos tenían menor remordimiento que los acosadores tradicionales.

### **III.3.16 Suiza**

- Perren y Alsaker (2006) se propusieron examinar el comportamiento social de niños y niñas envueltos/as en problemas de acoso/victimización en el jardín de infantes, a través de una muestra compuesta por 190 niños y 154 niñas de 18 jardines, en edades entre los 5 y 7 años con 11 meses. Al comparar el grupo de niñas y niños que no estaban involucrados/as en las situaciones de victimización o acoso, se evidenció que las víctimas eran más sumisas, tenían menos habilidades de liderazgo, eran más tímidas, más aisladas y frecuentemente no contaban con compañeros/as de juego.

Por su lado, los acosadores y las víctimas/acosadores mostraban generalmente mayor agresividad que sus pares de manera física y verbal. A esto se agrega que, las víctimas/acosadores eran menos cooperativas, menos sociales y quienes más frecuentemente no contaban con compañeros o compañeras de juegos que aquellos estudiantes que no estaban involucrados en dichas situaciones. Los datos mostraron que no había una relación significativa entre las víctimas/acosadores y el hecho de tener un mejor amigo/amiga, aunque sí lo hubo cuando esta primera variable fue contrastada con tener una compañera o compañero recíproco de juego.

- Ruggieri, Friemel, Sticca, Perren y Alsaker (2013), trabajaron con 478 estudiantes de séptimo grado provenientes de 7 escuelas, con una edad promedio de 13.2 años. Encontraron que la autoeficacia de los profesores y el clima escolar estaban significativamente asociados con el comportamiento de defensa hacia las y los similares, esto es, que a mejor clima escolar mayor probabilidad de asumir un comportamiento de defensa de sus iguales.

- En el mismo año (Ruggieri, Bendixen, Gabriel & Alsaker, 2013a, 2013b), determinaron que el estudiantado excluido reportaba niveles bajos de estados de ánimo, bajo sentido de pertenencia y niveles bajos de autoestima.
- Un estudio realizado en 2013 por Sticca, Ruggieri, Alsaker y Perren, tuvo como propósito investigar el potencial longitudinal que tenían los factores de riesgo en el ciberacoso. En la primera evaluación se utilizó una muestra de 835 adolescentes suizos, con una edad promedio de 13.2 años, y la segunda evaluación constó de 820 estudiantes. Los resultados señalaron que el acoso tradicional, el incumplimiento de las reglas y la frecuencia de la comunicación en línea fueron factores de riesgo longitudinales como acosador en el ciberacoso. El acoso a través de las redes tuvo una relación más fuerte con los comportamientos antisociales del mundo real. La frecuencia de la comunicación se evidenció como un factor de exposición que aumenta las probabilidades de que el ciberacoso fuera más atractivo.

### **III.4 Oceanía**

#### **III.4.1 Australia**

- Un estudio realizado por Campbell, Slee, Spears, Butler y Kift (2013) profundizó en la salud mental de las niñas y los niños que ciberacosan a sus pares. Se trabajó con una muestra de 112 estudiantes (50.5% niñas y 40.5% niños) de 29 escuelas con edades entre los 9 y 19 años. La mayoría tenía internet en sus hogares (87.5%), mientras que el resto aseguraba poseerlo en sus teléfonos móviles.

Los resultados mostraron que el 8.9% reportó haber cometido ciberacoso, lo cual representa una cifra mayor a la reportada en el acoso escolar tradicional. Asimismo, un 43.6% de los ciberacosadores pensaba que sus agresiones habían sido “bastante fuertes” o “muy fuertes”. Del mismo modo se observaron diferencias con respecto al género, siendo los alumnos quienes más utilizaron los medios digitales para cometer algún tipo de acoso. De manera general, los cyberbullies reportaron mayores dificultades y niveles de estrés, depresión y

ansiedad en comparación con aquellos que no estuvieron involucrados en ningún tipo de acoso (Campbell et. al., 2013).

- Recientemente se exploró (Corby et al., 2015) acerca de las percepciones que tenían las víctimas de acoso escolar y ciberacoso, para lo cual trabajaron con una muestra de 3,112 estudiantes. Los resultados arrojaron que el 59% de los y las estudiantes habían sido víctimas de ambos tipos de acoso; un 26% afirmó que ambas formas de acosar herían de la misma manera, sin importar en el contexto que lo hacían; sin embargo, un 15% aseguraba que el ciberacoso era peor que el acoso escolar.

### **III.5 América**

- En el trabajo *América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar*, elaborado por Román y Murillo (2011), se analizó un total de 2,969 escuelas, 3,903 aulas y 91,223 estudiantes de 6º grado, de 16 países latinoamericanos.

Los resultados mostraron que cerca del 62% del estudiantado había sufrido directamente algún tipo de violencia por parte de sus compañeros en el último mes. Asimismo, los actos de ciberacoso más comunes resultaron ser situaciones de robo, insultos y amenazas, siendo los alumnos los más afectados en todos estos casos y siendo una problemática más relevante en escuelas urbanas que rurales.

A partir de los hallazgos obtenidos, se establecieron tres grupos de países: un primer grupo donde más de la mitad de sus estudiantes se declaraban víctimas de algún tipo de acoso o maltrato por compañeros/as (Colombia, Costa Rica, Argentina, Ecuador, Panamá y República Dominicana); un segundo grupo cuyos estudiantes habían sido victimizados, representaban entre el 40% (Uruguay, Paraguay, Nicaragua) y el 50% del total (Brasil, Perú, México, Guatemala, El Salvador y Chile), y por último, un tercer grupo compuesto solo por Cuba (13%).

Finalmente, el estudio concluyó que el estudiantado de primaria que había sido víctima de violencia en la escuela presentaba desempeños significativamente

inferiores en lectura y matemáticas, de quienes no lo habían sido. Asimismo, estudiantes de cursos donde la violencia física o verbal estaba más presente, registraban desempeños inferiores con respecto a estudiantes de aulas menos violentas.

- Otra investigación (Cáceres et al., 2013) presenta una reflexión sobre la situación de homofobia en recintos educativos secundarios de Guatemala, Chile y Perú, a través de una metodología cualitativa y cuantitativa.

En los tres países se encontró que los alumnos entendían que rechazar el comportamiento femenino constituía una afirmación de su 'virilidad', y que todo aquel que no encajaba en esta norma era excluido y/o maltratado. Se evidenció además que mostrar ciertos niveles de agresividad ante sus pares era uno de los elementos que generaba la aceptación y popularidad en el grupo.

Los resultados también dieron cuenta que aquellas alumnas lesbianas o alumnos homosexuales eran excluidos/as por la presión social y religiosa presente: las y los jóvenes no heterosexuales reportaron una frecuencia de acoso escolar más alta perpetrada por un profesor, comparado con el grupo que sí era heterosexual. En dichos casos la víctima permanecía en silencio, se aislaba del grupo y/o abandonaba la escuela para evitar las constantes agresiones. Sin embargo, en Chile –donde se encontró existían mayores esfuerzos políticos por la inclusión de las personas homosexuales y lesbianas– se identificó otro tipo de respuesta ante el acoso: reafirmarse como gay o lesbiana, dándole otro significado a su identidad.

### **III.5.1 Argentina**

- Fabbri (2007) realizó una investigación en escuelas primarias de Río Negro, Argentina. Del análisis del discurso de docentes y de las observaciones efectuadas, el autor infirió que la violencia no discriminaba estratos sociales ni ubicación geográfica de las escuelas; que el desinterés y la desmotivación en la realización de las actividades escolares incidía en la aparición de la violencia; y que existía mayor presencia de situaciones de agresiones verbales que físicas en las clases de educación física.

- En 2007, la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa trabajó el fenómeno de la violencia desde la perspectiva de 70,000 estudiantes de secundaria. Un 70% del estudiantado consideró que no existe violencia dentro de su recinto escolar, a pesar de lo cual los gritos tuvieron una incidencia de un 14%, las burlas y los insultos un 12% y las exclusiones un 8%. En cuanto al nivel de escolaridad, se mostró que a medida que aumentaba el nivel de escolaridad la problemática disminuía.
- Beech y Marchesi (2008) realizaron un trabajo sobre violencia escolar en Argentina con 5,110 estudiantes, entre 13 y 18 años, de educación primaria y secundaria. Entre un 83.4% y un 97.1% del estudiantado expresó no haber sido maltratado “nunca” o “muy pocas” veces por sus pares. La agresión más recurrente resultó ser el insulto, el hablar mal de otra persona o ridiculizarla (16.6%) y, en segundo lugar, el robo o la rotura de sus pertenencias (11.9%). Un 8% del estudiantado expresó haber sido ignorado o rechazado “a menudo o siempre”.

Entre el 87% y 95% del estudiantado dijo ser víctima de maltrato en “muy pocas ocasiones” o “nunca” por parte de sus docentes. Según su opinión, la agresión que más reconocían era la de “tener mala voluntad” (13%), seguida de la ridiculización (8.7%). Similarmente, consideraron que ellos “nunca o pocas veces” agredían a los profesores (entre 88.9% y 97.4%). Prácticamente la mitad del estudiantado encuestado (49.3%) afirmó que la resolución de los conflictos de convivencia se efectuaba, con mayor frecuencia, mediante el diálogo, mientras que la otra mitad (50.7%) planteó que los castigos y sanciones eran más habituales.

- El Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2008) cuenta con un estudio sobre la problemática de la violencia en las escuelas con una muestra representativa de estudiantes de todo el país. El 28% del estudiantado manifestó haber sido testigo frecuente de agresiones físicas entre estudiantes, siendo siempre mayor la cantidad de hombres que la de mujeres que manifiestan haber sufrido o haber sido testigos de episodios de violencia en la



escuela. Un 11% del estudiantado dijo haber visto a docentes amenazar a otros/as estudiantes, mientras que solo el 2% del estudiantado reportó haber padecido dichas amenazas. El 70% del estudiantado manifestó haber visto a un estudiante agredir físicamente a otro/a.

- Una investigación realizada en el 2008 por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, trabajó con una muestra de 35,000 estudiantes. El 70% del estudiantado encuestado estuvo totalmente en desacuerdo o poco de acuerdo con la afirmación de que en su escuela había violencia, sin embargo 1 de cada 10 estudiantes expresó haber sufrido amenazas con daños hacia su persona. Un 1.3% del estudiantado manifestó haber llevado alguna vez un revólver o pistola a la escuela y el 3.1%, algún cuchillo o arma blanca; el 8.3% del alumnado dijo haber sufrido alguna agresión física por parte de sus pares, y el 70.6% dijo haber presenciado esta situación. Finalmente, se destacó que más de un 50% del alumnado expresó que sus docentes intervenían frecuentemente para resolver las situaciones conflictivas de convivencia.
- El estudio *Relevamiento cuantitativo sobre la violencia en las escuelas desde la mirada de los alumnos*, realizado en 2010 por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, trabajó con una muestra 50,000 estudiantes de secundaria de aproximadamente 2,000 escuelas.

Más del 70% del alumnado en el ciclo superior reportó haber recibido buenos tratos por parte de sus compañeras y compañeros, al igual que en el ciclo básico donde esta tendencia se ubicó encima del 60%. El tipo de maltrato que se presentó con más frecuencia fue el de gritar a las y los demás. Para ambos ciclos los golpes o lastimaduras fueron menos frecuentes que las amenazas, mientras que el robo con uso de la fuerza fue la menos frecuente de todas estas formas de violencia. Se reportó, además, que todas las formas de maltrato disminuían a medida que aumentaba el ciclo escolar. Es importante señalar que cuando hubo intervención frecuente de docentes en los conflictos, el reporte de buenos tratos entre compañeros/as ascendió a casi un 70% en el ciclo básico y casi un 80% en el ciclo superior.

- El trabajo *Clima, conflictos y violencia en la escuela*, realizado por Unicef y Flacso en 2011, implicó a 1,690 estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires, así como también al personal docente, directivo y familias.

En el discurso, se mostró la violencia escolar a nivel general como una problemática muy preocupante pero, en cuanto se pedía hacer referencia a la propia escuela el discurso cambiaba radicalmente, tornándose menos grave o incluso no problemático. Por ejemplo, entre el estudiantado, el 52% opinó que era un problema muy grave en las escuelas de la zona en que se encuentra su propia escuela, sin embargo, solo el 19% lo plantearon como un problema grave en su propia escuela.

Al considerar el conjunto de situaciones de maltrato entre estudiantes, se observaron en orden decreciente: burlas por alguna característica física (18.1%); comentarios desagradables en público (16.4%); fueron evitados o no quisieron compartir alguna actividad con él o ella (10.2%); fueron tratados de manera cruel (9.5%), y haber sido obligados a hacer algo contra su voluntad (5%).

En relación a situaciones discriminatorias entre estudiantes, se determinó que un 7.6% se sintió discriminado habitualmente o más de una vez por su apariencia física, y que un 5.6% se sintió discriminado por cuestiones étnicas o religiosas. Considerando las situaciones de maltrato de docentes hacia estudiantes, resaltaron las situaciones de gritos intimidatorios de docentes frente a sus pares (15.4%); haber sido humillado o insultado por un profesor frente a sus compañeros/as (7.4%); y en último lugar, haber sido agredido físicamente por un profesor (0.9%).

### **III.5.2 Brasil**

- Abromovay (2005b) llevó a cabo una investigación en cinco capitales de estados brasileños y el 83.4% del estudiantado expresó que sí existe violencia en la escuela, sobre todo física y económica (robo de pertenencias).

- Un estudio realizado en 2011 por Fernández, Revilla, Domínguez, Ferreira y De Paula, analizó los imaginarios en los que un grupo de jóvenes basaba su accionar violento en dos escuelas secundarias públicas en São Paulo, Brasil. Estos veían la escuela como una entidad que, más que brindar seguridad, reprime, priva su libertad y es arbitraria. El estudiantado que se reconocía como violento, utilizó la metáfora "hombre bomba", en referencia a su actitud de defensa; mientras que el grupo de jóvenes que no figuraba como protagonista de violencia hablaban de "bala perdida", para representar el imaginario de miedo con el cual reflejaban una actitud indefensa y de impotencia ante dichas situaciones.
  
- En el 2013, los mismos autores investigaron la representación sobre la violencia escolar que tenían jóvenes de secundaria, entre 14 y 17 años de una misma escuela. Se determinó una alta frecuencia de agresiones físicas con fracturas óseas, disparos, cuerpos desmembrados y asesinatos. Destacó el hallazgo de que se percibía la violencia como algo natural, legítimo e inevitable, y que la habían asumido como la forma usual de resolver conflictos.
  
- Prodócimo, Gonçalves, Rodríguez y Bognoli (2014) realizaron una investigación con 2,793 estudiantes de 17 escuelas públicas de primaria y media, de ocho estados brasileños: São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Goiás, Pará y Acre. El 57.8% expresó haber sufrido algún tipo de violencia en la escuela por lo menos una vez. Además, los resultados obtenidos apuntaron a un mayor predominio de agresión en las clases (38.11%), seguido del recreo, demostrándose que los actos violentos eran realizados en la presencia de la persona adulta responsable del grupo.
  
- Un estudio, realizado por Almeida, Cabral-Xavier, Martins y Leite-Cavalcanti (2014), trabajó con 525 escolares de los cuales el 23.6% fue caracterizado como víctima de acoso escolar, siendo la mayoría de 14 años de edad (27.3%) y del sexo masculino (31.5%). El tipo de acoso escolar más predominante fue el verbal (87.7 %).

### III.5.3 Chile

- Un estudio en la escuela primaria, llevado a cabo por Araos y Correa (2004) identificó, entre otras cosas, que el estudiantado entendía que para mejorar la convivencia escolar era fundamental que los docentes mejoraran su gestión de aula y el diálogo con el estudiantado violento.
- Una investigación realizada por Potocnjak, Berger y Tomicic, en 2011, trabajó con 28 preadolescentes entre los 11 y 14 años. Sus resultados mostraron que éstos percibían que las personas adultas se encontraban desinteresadas y sin capacidad de brindar alternativas ante los conflictos, que no fuera de forma coercitiva y violenta.
- Cuadros y Berger (2013) buscaron comprobar si el estatus social y la empatía se asociaban a conductas agresivas en preadolescentes chilenos. Se utilizaron datos longitudinales correspondientes a dos mediciones realizadas al inicio y final de un año escolar, con 1,164 estudiantes de 4° a 6° de básica, pertenecientes a cuatro escuelas de Santiago de Chile. Se determinó que la agresividad no solo respondía a factores estructurales o individuales, sino también al desarrollo socioemocional de los individuos, y que los bajos niveles de empatía contribuían a explicar la alta manifestación de conductas agresivas que se mantienen en el tiempo.
- El estudio cualitativo *Manifestaciones de violencia simbólica en clases de matemática de 5to. básico en establecimientos educacionales en contexto de vulnerabilidad* (Mardones & Quiroga, 2013) planteó que no considerar ni valorar las producciones elaboradas por el estudiantado se convierte en una manifestación de violencia simbólica en el centro educativo.
- Garretón, Gómez-Ortíz y Ortega (2013) realizaron una investigación en ocho centros de educación primaria con alto índice de vulnerabilidad social de la provincia de Concepción, Chile, considerando la opinión de la totalidad de los miembros de la comunidad educativa de dichos centros: 85 docentes, 1,385 estudiantes y 686 familiares. Los resultados indican que el estudiantado

percibe significativamente una mayor frecuencia en los conflictos entre ellos su profesorado, en comparación a lo expresado por las familias y el propio cuerpo docente. Asimismo, que es el alumnado quien con mayor frecuencia expresa que las normas escolares no son respetadas.

- Muñoz, Saavedra y Villalta (2007) realizaron el estudio *Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile*, con la participación de 140 estudiantes. Aunque el 64% planteó sentirse bien en el liceo, a la vez lo caracterizaron como un lugar aburrido, rutinario y estresante, donde las y los docentes son poco tolerantes. Un 63.3% planteó nunca sentirse aislado ni rechazado por sus compañeros/as, mientras que las víctimas de violencia entre pares mencionaron en un 90%, que la persona que les acosaba era de su propio curso.
- Un estudio realizado también en escuelas secundarias de la Región de la Araucanía de Chile (Becerra & Paz, 2013), buscó profundizar en el prejuicio étnico y la discriminación en las prácticas socio-pedagógicas docentes como un factor de violencia. Reveló que en los y las docentes persisten estereotipos sobre las poblaciones indígenas, que se traducen en rutinas pedagógicas discriminatorias y que incluyen, por ejemplo, la exaltación de las “incapacidades” de esos/as estudiantes y el asumir una práctica docente paternalista de intentar “darles aquello” que al estudiante indígena le falta. Estos resultados resultaron coherentes con un estudio previo realizado por uno de los autores (Becerra, 2011).
- Saavedra, Villalta y Muñoz (2007) trabajaron con 8 docentes, entre 40 y 60 años de edad, de un mismo liceo de la Región del Maule, Chile. Los docentes expresaron que la violencia escolar constituye un fenómeno vinculado a patrones culturales que, por su frecuencia y cotidianeidad, aparece como natural en la vida de las y los jóvenes. Del mismo modo reconocieron que la violencia en la escuela juega un papel instrumental a la hora de resolver las diferencias y que es parte de la identidad de algunos jóvenes, brindándoles mayor estatus y reconocimiento entre sus pares. No compartieron la idea de

que esta problemática escolar haya aumentado, sino que creían que hoy día hay más cobertura mediática respecto de hechos violentos.

- En un trabajo realizado con estudiantes de primaria y secundaria, por Murillo y Becerra (2009) se concluyó que la envidia, los problemas de comunicación, la intolerancia, las mentiras, la irresponsabilidad, la poca solidaridad, los falsos rumores, la escasez del tiempo y la sobrecarga de tareas fueron percibidos como los principales obstaculizadores del clima escolar.
- En 2013, Rasse y Berger realizaron un trabajo en tres centros educativos de la comuna de Maipúen de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, con estudiantes desde preescolar hasta el último año de educación media. En el mismo, los y las docentes se manifestaron con poco conocimiento y preparación para hacer frente a los problemas de violencia, y expresaron que la agresión se ve potenciada por el hacinamiento en las aulas y el estrés del estudiantado.

#### **III.5.4 Colombia**

- En una investigación llevada a cabo en 2005, por Hoyos, Aparicio y Córdoba, con 332 estudiantes de la escuela básica y secundaria, se determinó una alta prevalencia del maltrato verbal y del maltrato físico fundamentalmente en las edades de 12 y 14 años.
- Un estudio de Ortiz-Molina (2011) buscó profundizar en este fenómeno desde la perspectiva del personal docente, evidenciando que este había asumido la violencia como algo natural en la vida de la comunidad educativa, y que la vinculaba a las personalidades individuales y a la sobrecarga de funciones. Además, el autor percibió una insistencia en considerar a la violencia como algo exterior y ajeno a la institución educativa.
- Un trabajo realizado por Sánchez-Jiménez y Cepeda-Cuervo (2014) caracterizó el nivel de victimización de 3,226 estudiantes de educación básica y media de colegios oficiales de la ciudad de Bogotá. Se concluyó que la manifestación de maltrato que había afectado a más estudiantes en la muestra era “me gritan”

(63%), seguido por “me ignoran y me excluyen” (43%). El 15% de los estudiantes percibió ser víctima de violencia escolar por parte de sus docentes.

### **III.5.5 Estados Unidos**

- Hoover, Oliver y Hazler (1992) (citado en Ortega & Mora-Merchán, 2000, p. 82) realizaron una investigación con 207 estudiantes entre 12 y 18 años, encontrando que el 75% había sufrido experiencias de victimización en algún momento (81.13% de los alumnos y 72.16% de las alumnas).
- Berthold y Hoover (2000) (citado en Trianes, 2000, p. 83) trabajaron con 591 estudiantes desde 4º a 6º grado de primaria, determinando que un 20% se autoreconocía como agresor y que un 14% sufrió de violencia en algún momento de su escolaridad.
- De Rosier y Newcity (2005), trabajaron con estudiantes de primaria y secundaria, y determinaron que un clima escolar favorable se vincula con relaciones interpersonales basadas en el cuidado, la cooperación y la tolerancia.
- Una investigación del 2014, de Messias, Kindrick y Castro, evidenció que las alumnas reportaban más frecuentemente el ser acosadas (31.3% vs. 22.9%), sobre todo en lo referido al ciberacoso (22.0% vs. 10.8%). El estudiantado que reportó ser víctima de acoso escolar y ciberacoso mostró mayores índices de tristeza y tendencias suicidas.
- Un estudio realizado por Peets, Pöyhönen, Juvonen y Salmivalli (2015) buscó comprender los factores de empatía y poder, que inciden en el acoso escolar. Trabajó con una muestra de 6,708 estudiantes de 3º a 8º grado, con una media de edad de 11 años.

Los resultados mostraron que las y los estudiantes eran más propensos a actuar de manera empática hacia las víctimas que procuraban defenderse del comportamiento abusivo y/o donde el acoso escolar se vinculaba a costos

sociales. Para los autores, esto expresa la importancia de considerar las influencias individuales y contextuales en todo programa de prevención, así como desarrollar acciones que impacten la totalidad de la escuela.

### **III.5.6 Guatemala**

- Un estudio del Ministerio de Educación de Guatemala (2008) trabajó con una muestra de 1,232 estudiantes del sexto grado de centros públicos y privados, pertenecientes a distintos estratos económicos. El 20.60% del estudiantado reportó haber sido víctima de acoso. En ese sentido, la edad que se registró ser más vulnerable para el grupo acosado fue la de 14 años (23.64%), sin que la variable sexo fuera significativa para ninguna de las edades, aunque sí cuando se analiza la agresión física donde el 74% de las víctimas fueron niños y solo un 26% niñas.
- Una investigación cualitativa (Gálvez-Sobral, 2011a), abordó el acoso escolar con docentes y estudiantes de magisterio en la ciudad capital de Guatemala. En cuanto a las causas, para las y los entrevistados fue un medio que usaban las y los agresores para concentrar las miradas en su persona, y que se reforzaba en la medida que las familias no supervisaban ni reprochaban dichas conductas. En relación a las consecuencias para las víctimas se reportó la exclusión social, mientras que para el agresor los problemas emocionales y en la escuela.
- El mismo autor (Gálvez-Sobral, 2011b) también trabajó un estudio en 2011, con 18,780 estudiantes pertenecientes a 933 centros educativos con el objetivo de evaluar las conductas agresivas y el acoso escolar en Guatemala. El estudio determinó que los niños (37.31%) manifestaban ser más acosados que las niñas (30.78%). En relación a la variable de edad, se pudo apreciar que en el grupo de 11 años la prevalencia de acoso fue de un 29.37%, mientras que en el de 12 o 13 años se mostró con un 32.45% y en el de 14 o más presentó un 38.48%, siendo este último el más alto.



- Un estudio realizado por Gálvez-Sobral, Palala y Castellanos (2012) trabajó con 6,387 estudiantes del nivel medio, concluyendo que 1 de cada 20 estudiantes era víctima de acoso escolar (6.31%) y un 17.43% víctima de agresiones. También, que estudiantes que reportaron haber sufrido agresiones mostraban un rendimiento académico menor en las pruebas de lectura, comparativamente a sus pares.

### **III.5.7 México**

- Un estudio realizado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y Unicef (2009) trabajó con 396 escuelas públicas, primarias y secundarias, rurales y urbanas, para un total de 26,319 estudiantes de 4º a 6º grado, 324 directoras y directores, y 1,485 docentes. Los resultados señalaron, que a pesar de existir un discurso jurídico e institucional que fomentaba la igualdad y la no discriminación, todavía no se había impactado lo suficiente en el ámbito escolar, puesto que los roles y estereotipos de género tradicionales se mantenían dentro del sistema escolar. Ejemplo de esto fue que los niños jugaban fuera de sus casas con más frecuencia que las niñas y que, según el alumnado, las niñas eran más consentidas por sus padres que los niños. Por otra parte, las y los profesores expresaron entenderse mejor con sus alumnos solo por el hecho de ser hombres.

Este trabajo también mostró que, en muchos casos, tanto niños como niñas fueron víctimas del acoso escolar porque no encajaban con el estereotipo que se esperaba de sus personas. Las burlas por la apariencia física presentaron mayores niveles cuando las efectuaban los niños hacia las niñas, siendo los primeros más señalados como los que insultaban o humillaban. Los resultados también evidenciaron discriminación a causa de diferencias religiosas, orientación sexual y diferencias económicas del alumnado.

Los baños fueron los lugares señalados como más inseguros por el alumnado de sexto de primaria: casi el doble de las niñas (22.5%) que de los niños (12.7%) mencionaron que los baños son un lugar que les atemoriza. Por otra parte, casi una quinta parte del estudiantado señaló que en su escuela ocurren

situaciones donde uno o más alumnos intentan tocar a una alumna sin su consentimiento.

El alumnado de sexto de primaria y de secundaria refirió en casi una tercera parte que su principal estrategia ante una situación de violencia es apoyarse en su madre; mientras que ante una situación vivida como injusta, el 20.5% del alumnado de sexto de primaria y el 17.6% de secundaria, prefiere permanecer callado.

- En una investigación realizada por Estrada y Cano (2013), todos los actores educativos consultados relataron haber experimentado hechos violentos, así como su círculo de familiares, vecinos, amigos y conocidos. Más allá de una percepción de influencia mediática, el juicio fundamental de la percepción del aumento de la violencia se encontró más asociada con la vivencia personal.
- En un estudio llevado a cabo en Querétaro, México, por Ochoa y Salinas (2013), se buscó analizar los comportamientos que originaban los problemas de convivencia en escuelas de educación básica. Se concluyó que el estudiantado percibía un alto porcentaje de desmotivación y violencia interpersonal, considerándolos los principales problemas de convivencia en sus escuelas. Además, un 90% del estudiantado identificó como preocupante la violencia verbal en el aula, el 75% manifestó que había otros estudiantes que les ignoraban y un 62% expresó preocupación por la violencia física.
- Gómez (2013) trabajó en cinco escuelas primarias de los municipios del estado de Colima, México. Los estudiantes entrevistados fueron catalogados como acosadores y plantearon que la violencia tiene como objetivo la búsqueda de reconocimiento, la satisfacción personal y el demostrar quién manda entre sus pares. “Ser violentos, según ellos, es tener un lugar asegurado en el espacio escolar” (p. 864).
- En relación a la violencia en la educación secundaria, un estudio planteó que las principales manifestaciones de violencia escolar fueron el robo, el vandalismo, la agresión física y la verbal (Prieto, 2005).

- Otro estudio (Velázquez, 2005) reveló que, en una muestra de 346 estudiantes, se encontraron 205 episodios de intimidación por parte de sus pares y 228 sucesos violentos de los docentes. La gama de comportamientos violentos por parte de los estudiantes iba desde la violencia física hasta la psicológica; mientras que se encontró que los y las docentes regañaban, insultaban, discriminaban, humillaban, gritaban, castigaban e, incluso, golpeaban a sus estudiantes.
  
- Valdés y Martínez (2014) realizaron un trabajo con una muestra inicial de 930 estudiantes de los cuales se seleccionaron aquellos que se identificaban como agresores de situaciones de acoso escolar. Se determinó que un clima familiar negativo se asociaba con la presencia de conductas violentas en la escuela, concluyéndose así que la violencia que se presenta entre pares en la escuela debe ser abordada desde una perspectiva ecológica, que considere los diversos contextos de desarrollo del estudiantado.
  
- La investigación *Los maestros frente a la violencia entre alumnos* (Chagas, 2005) planteó que existe una contradicción en el hecho de que docentes planteen la importancia del diálogo en el manejo de conflictos entre sus estudiantes, mientras que entre ellos resuelven los problemas no dirigiéndose la palabra. En este mismo estudio, las y los docentes consideraron la violencia física como la conducta más inadecuada; luego del maltrato de objetos y, finalmente, la violencia verbal. Sin embargo, aunque esta última resaltó como la más frecuente, el personal docente consideró que es una faceta “común y natural” del trato entre el estudiantado.

### **III.5.8 Nicaragua**

- Un trabajo de Ortega (2005) analizó las diversas formas de violencia escolar en primaria y secundaria, con una muestra de tres mil 42 estudiantes de primaria de Managua y su área metropolitana de los grados de tercero, cuarto, quinto y sexto, entre 8 y 22 años. Un dato alarmante fue la alta presencia de violencia sexual entre escolares: 4 de cada 100 niños expresó estar involucrado de alguna manera en ello. Por otro lado, los datos mostraron que al 48.3% lo

robaban en la escuela; el 45.3% era insultado; el 37.5% era golpeado; el 37.2%, excluido o aislado; y el 25.5%, amenazado. Además, el estudio determinó que el 4.6% del alumnado utiliza armas en los conflictos y que son los alumnos quienes están más implicados en problemas de violencia interpersonal en las escuelas.

- Del Rey y Ortega (2008) realizaron un estudio con 2,813 estudiantes de secundaria de Managua y la Zona Metropolitana, entre los 11 y 38 años. Las autoras destacaron el elevado número de estudiantes que estaba implicado en el rol de víctima agresiva o agresor victimizado: cerca del 12% de la población escolar total. Del estudiantado involucrado, el 35% evidenció estar directamente implicado en problemas de malos tratos entre compañeros/as: víctima (12.4%), agresor (10.9%) y agresor victimizado (11.7%). En relación a la variable sexo, se encontraron más víctimas de sexo femenino (56.9%) que masculino (43.1%); y quienes agredían fueron igualmente más alumnas (54.3%) que alumnos (45.7%).

### **III.5.9 Perú**

- Núñez-Curto (2015) profundizar en el fenómeno del acoso escolar homofóbico en las escuelas. En términos cuantitativos se trabajó con un muestreo probabilístico de 900 alumnos y en el aspecto cualitativo se realizaron 4 entrevistas a niños víctimas de acoso escolar, 2 grupos de discusión —con estudiantes de 15 a 18 años—, entrevistas a docentes y autoridades del centro escolar y entrevistas a familiares con hijos víctimas de acoso escolar. Entre los resultados destaca que los y las docentes expresaron no sentirse con preparación para abordar el tema de la homosexualidad ni del acoso escolar; también identificó la necesidad de profundizar en qué medida el acoso escolar homofóbico incide en el abandono escolar y en el rendimiento académico.

### **III.5.10 Uruguay**

- En una tesis doctoral realizada por Baridon (2010), con estudiantes de secundaria, se reportó que ante situaciones de violencia entre adolescentes, cuando un compañero/a o amigo/a era víctima de agresiones, las conductas

adoptadas y declaradas por el estudiantado como las más frecuentes, resultaron ser: “intervenir en caso de que el agredido sea un amigo” en un 74.18% de los casos, seguido de “intervenir en caso de que no sea un amigo” (46.24%) y en tercer lugar “acudir por ayuda a un profesor” (27.52%).

- Baridon y Martín (2014) realizaron un estudio sobre la violencia escolar en centros secundarios, con una muestra de 775 estudiantes, entre 12 y 19 años. Se determinó que el estudiantado principalmente agredía: “poniendo sobrenombres que ofenden...” (45.5%), “hablando mal de él o ella” (43.6%), “insultando” (37.8%), “ignorando” (36.9%) y “rechazando” (28.7%), es decir excluyendo y con agresiones verbales. Entre un 20 y 30% señaló que los profesores “no saben impedirlo”, “no se enteran” o “miran para otro lado”.

### **III.5.11 Venezuela**

- En un estudio realizado en 2009, por Ovalles y Macuare, en educación secundaria, se concluyó que la presencia de comportamientos violentos en las instituciones educativas venezolanas terminaba siendo reactiva como modo de supervivencia: el estudiantado se veía obligado a protegerse y para lograrlo exteriorizaba agresividad e intentaba obtener el control externo, efecto que producía un modo de dominio de la situación.
- Un trabajo de Rodríguez y Delgado (2010) con 150 docentes de educación básica de la zona metropolitana de Caracas y del estado Miranda, reveló que los tipos de violencia física reportados con mayor frecuencia por los docentes fueron los golpes y empujones (80%), mientras que las expresiones de violencia verbales más frecuentes fueron el apodo descalificativo, el insulto y la amenaza (53%).

### **III.5.12 República Dominicana**

Pocos son los estudios que se han realizado sobre violencia escolar en República Dominicana. Fundamentalmente se cuenta con tres principales referentes investigativos que son reseñados a continuación.

### **III.5.12.1 Estudio de convivencia escolar en la República Dominicana**

El *Estudio de convivencia escolar en la República Dominicana*, realizado por la Fundación Santa María y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008), fue un trabajo cuantitativo, que abordó la problemática de la convivencia escolar en las escuelas de la República Dominicana. Se trató de una réplica de un estudio previamente realizado en Argentina, México, Brasil, Chile, Colombia, Puerto Rico y España.

En República Dominicana, se trabajó con 43 centros públicos (27 urbanos y 16 rurales) y 15 privados a nivel nacional, para completar una muestra total de 50 centros educativos, 58 directivos y 3,315 estudiantes (1,609 estudiantes de 6º y 1,706 estudiantes de 8º).

Entre las conclusiones se destacó que la cantidad de víctimas y agresores en las escuelas dominicanas se sitúa por encima de la media de otros países de América Latina y de España, sobre todo en lo referido a robo, amenazas, rechazo y violencia sexual. Las situaciones de violencia entre estudiantes más frecuentes fueron: robo (20.2%), insultos, amenazas y ridiculizaciones (16.7%), ignorar y rechazar (10.2%); mientras que en violencia de docentes a estudiantes destacaron la intimidación y ridiculización.

Por otro lado, el 83% del estudiantado afirmó que las relaciones entre docentes y estudiantes eran buenas; el 79.3% está de acuerdo o muy de acuerdo en que en la escuela existía orden; un 13% no consideró las normas de la escuela adecuadas; un 88.1% valoró la capacidad del docente para mantener el control en el aula; un 20.3% planteó que sus opiniones no fueron tomadas en cuenta en la escuela a la hora de resolver los problemas; un 83% afirmó que los y las docentes no se enteraron cuando ocurrieron problemas entre estudiantes; un 80.5% opinó que deberían tomarse medidas más estrictas con estudiantes conflictivos; y un 41.9% consideró que cuando hubo conflictos de convivencia en la escuela se resolvieron con castigos y sanciones.

### III.5.12.2 Violencia escolar en la Región Sur de República Dominicana

Otro importante referente en la investigación sobre violencia escolar en República Dominicana lo constituye el estudio *Violencia en la escuela. Estudio cualitativo 2008-2009*, realizado por Vargas (2010), para Plan República Dominicana. El trabajo buscó analizar las distintas manifestaciones y expresiones de violencia en el contexto escolar en seis centros educativos públicos de Azua, Barahona y San Juan, provincias de la Región Sur del país. Esta investigación se enmarcó en la campaña global de Plan Internacional “Aprender Sin Miedo”.

La investigación se diseñó desde un enfoque etnográfico, utilizando para la recolección de información: entrevistas a profundidad semi-estructuradas, grupos focales y observaciones de clases y espacios de interacción, en los grados 1º, 2º, 4º y 6º de la educación primaria. Esto implicó unas dos (2) semanas de inmersión en cada uno de los centros involucrados.

Entre las principales conclusiones de este estudio Vargas (2010), destaca que la violencia apareció legitimada como forma de corrección de conductas y logro de disciplina, tanto por las familias como por el personal docente. Todos los escenarios del centro educativo (entrada, aula, recreo, salida) se evidenciaron como espacios de violencia, y todas las relaciones entre todos los actores educativos mostraron manifestaciones de violencia física, psicológica y estructural.

Según los hallazgos del estudio, la convivencia cotidiana en la escuela está caracterizada por un círculo de miedo y de violencia. Los niños y niñas expresaron estar permanentemente con miedo: miedo a los golpes y a la violencia ejercida por sus docentes; miedo a la interpelación de padres/madres por parte de docentes como forma de corrección; miedo a los niños grandes porque les dan golpes; miedo a la policía escolar por el ejercicio permanente de la violencia; miedo a preguntarle a sus docentes cuando no entienden; miedo a confrontar a docentes y director/a del centro.

A pesar de que las escuelas manejan un discurso de no-violencia, el estudiantado es agredido verbal y físicamente por docentes y directores, y el aula aparece como espacio de represión y violencia continua.

La utilización de estrategias como el uso de preguntas-respuestas a coro, el copiado y la repetición permanente son métodos violentos que inhiben y aniquilan la individualidad. En el aula niño-niña se convierten en una masa amorfa sin voz propia, deja de ser sujeto para convertirse en objeto colectivo y repetitivo, sin creatividad. (p. 93)

El estudio también indicó que la violencia en los centros educativos es vista como algo “normal”: los y las docentes se muestran indiferentes ante los episodios de violencia y agresión, y los niños y las niñas validan la violencia que ejercen sus docentes sobre ellos considerándose “merecedores” de ella por su “mal comportamiento”.

Asimismo, a pesar de que manejan un discurso sobre equidad de género y racial, el personal docente mostró una tendencia a ejercer mayor violencia hacia los niños y mayor control del cuerpo y represión hacia las niñas, situación que se expresó también en que las niñas tuvieron que trabajar en la escuela barriendo y lavando baños con una mayor carga frente a los niños, reproduciéndose así la división sexual del trabajo. Se encontraron, además, formas de discriminación contra niños y niñas de origen haitiano y de origen dominicano con piel negra, así como exclusión en los centros educativos de niños y niñas con discapacidades.

Por otro lado, el estudio también resaltó que niños y niñas suelen proceder de hogares donde la violencia es parte del vínculo que se da entre sus padres. También el propio personal docente vive exclusión y marginación socioeconómica formando parte de un círculo de violencia que sufren y así reproducen hacia sus estudiantes. De manera particular, también se evidenció que las maestras suelen ser víctimas de violencia de género por parte de sus pares. Todo esto hace que, según el estudio, no tengan motivaciones ni referentes para ofrecer una educación de calidad, abierta y democrática porque su propio contexto de vida es discriminatorio y violento.



En ninguna de las escuelas estudiadas se encontraron buenas prácticas de fomento de convivencia, sino que “(...) se mantienen repitiendo los mismos patrones de violencia cada día y los mismos estilos pedagógicos inhibidores y represivos hacia niños y niñas” (p. 95).

### **III.5.12.3 Violencia escolar en centros educativos de República Dominicana**

El *Estudio de prevalencia, tipología y causas de la violencia en los centros educativos de básica y media de la República Dominicana* (Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa & Universidad Iberoamericana, 2014) se planteó varios objetivos: determinar las relaciones existentes entre los diferentes actores de la comunidad del centro educativo; caracterizar los tipos de violencia que se presentan en los centros educativos; describir las manifestaciones de violencia que se presentan en los centros educativos; valorar la percepción de clima escolar en el centro educativo; proponer estrategias para mejorar la convivencia de los actores de la comunidad; analizar la percepción de causas y consecuencias que generan situaciones de violencia en los centros educativos; analizar el nivel de aceptación y cumplimiento de las normas disciplinarias establecidas en el centro educativo; describir los procedimientos utilizados para la solución de conflictos y manejo de las situaciones de violencia en los centros educativos; y determinar el nivel de involucramiento del personal docente y administrativo, de las Asociaciones de Padres, Madres y Amigos de la Escuela (APMAE), las Escuelas de Padres y Madres, los Comités de Cursos, y los Consejos de Cursos para contribuir a la convivencia en los centros educativos.

Se trabajó con una muestra representativa, seleccionada al azar de los centros educativos de nivel básico y medio a nivel nacional: 195 centros y 2,391 estudiantes (1,590 del nivel básico y 8091 del nivel medio), además de directores, profesores, orientadores, personal de seguridad y familias. Se aplicaron instrumentos sobre clima escolar y violencia escolar, y el cuestionario Olweus de Acoso Escolar.

La mayoría de los actores del sistema educativo reportó la existencia de un buen clima escolar y buen manejo de los conflictos, lo cual resulta contradictorio con otros datos revelados por el mismo estudio.

Los actores de la comunidad escolar identificaron como causas de violencia la imitación de conductas violentas en el hogar y el abuso infantil previo, y expresaron que el “incremento de la agresividad” y el “deterioro del clima escolar positivo” son las principales consecuencias de la violencia. El 74.1% de los directores de centros educativos no perciben que “la intención de hacer daño” sea una de las principales causas de la violencia.

Según los datos arrojados por el estudio, la tipología de violencia más común en el contexto escolar ocurrió de estudiantes a estudiantes, normalmente a modo de gritos e insultos (24.1%), seguido de situaciones de golpes (13.6%), amenazas o intimidación (7.1%) y lanzar objetos o romper pertenencias de un estudiante (6.6%). Un 17% de los participantes había observado de tres a seis situaciones de violencia de un profesor a un estudiante, siendo lo más común los gritos e insultos (23.9%).

En relación al acoso escolar (en inglés, *bullying*), el estudio reportó una alta prevalencia en las escuelas públicas dominicanas, con una tasa de un 33.6%. El estudiantado reportó que el acoso verbal fue el más común y el que ocurría con mayor frecuencia durante el recreo y otros momentos de ocio en el entorno escolar. El tipo de acoso más común fue esparcir rumores y decir mentiras (29.3%), seguido por amenazas y forzar al niño a hacer cosas que no quiere hacer (24.7%).

Hubo reportes de violencia entre estudiantes que, según los directores del centro, ascendían al 69%. De igual manera, más de la mitad de los directores y orientadores reportaron haber visto algún acto de violencia por parte de docentes hacia sus estudiantes, siendo la de tipo verbal la más común en ambos casos. Un 69.1% de estudiantes reportó haber visto violencia entre estudiantes y un 33.6% reportó haber sido acosado en los últimos 2 meses. También se registraron casos de violencia por parte de directores hacia

docentes, pero en menores porcentajes (12-18%), con raros casos entre docentes o entre directores y estudiantes.

El estudiantado reportó que la violencia entre docentes y estudiantes sucedía en un 20.8% en básica y un 27.3% en media, mientras que entre docentes en un 11.2% en básica y un 14.6% en media. En relación a la violencia de parte del director/a hacia estudiantes, se reportó que ocurría en un 15% en básica y un 12% en media. Para los tres casos, el tipo de violencia más común fue “gritos e insultos”.

En situaciones de violencia de docentes a estudiantes, de directores a docentes, de directores a estudiantes y de docentes a docentes, los datos indicaron que la solución más común fue que “el agresor saliera de la comunidad escolar”. Sin embargo, para situaciones de violencia entre estudiantes, a diferencia de los casos anteriores “no se hizo nada para solucionar el conflicto” fue la respuesta más común, seguida por la salida del agresor.

Como limitaciones propias del estudio, el equipo investigador planteó que, al tratarse de cuestionarios de autoinforme, llenados por representantes de la misma escuela, podrían no haberse reportado todas las situaciones reales de violencia del centro. Asimismo, señalan que los datos anecdóticos de la investigación demuestran que en muchos casos hubo resistencia por parte del personal de los centros educativos al responder preguntas sensibles sobre la problemática.

En relación a las recomendaciones para futuros estudios, los autores sugieren explorar los tipos de violencia comunitaria e intrafamiliar en su relación con la prevalencia de la violencia escolar, focalizar la profundización en escuelas de regiones educativas específicas, incluyendo más participantes por centro educativo, y realizar estudios de corte longitudinal que permitan evaluar el impacto de las intervenciones que se realizan para la mejora de la convivencia escolar.

## **CAPÍTULO IV**

### **Programas de atención y prevención de la violencia escolar**

En palabras de Vitorri y Ranchal (2001), muchos conflictos en el mundo escolar quedan sin resolver por un exceso de normas e interpretaciones que se imponen desde instancias ajenas a la realidad en la que se produce cada conflicto. Plantean que:

de forma cotidiana se sostiene una violencia larvada que está silenciada y contenida y que encierra muchas palabras sin decir, porque muchas cosas que ocurren, pero que no encajan dentro de lo que se considera sensato, importante o significativo, permanecen calladas; en el ámbito educativo son pocos los espacios para que estas experiencias sean dichas y puestas en juego en la relación con otros y otras. (p. 71)

En el presente capítulo me acerco a conocer algunas de las iniciativas que se han desarrollado a nivel internacional para prevenir y/o brindar atención directa a casos de violencia escolar. Esta sección está dividida entre programas remediales y/o de atención directa a casos y programas preventivos, a sabiendas de que no se tratan de intervenciones mutuamente excluyente sino complementarias.

#### **IV.1 Programas remediales y/o de atención directa a casos**

Robles (2011) señala que la violencia en el ámbito escolar es un comportamiento ilegítimo que implica el uso y el abuso de poder o fuerza de una persona en contra de otra y/o sus bienes. Por tanto, un punto de partida clave en los programas de atención directa a casos es la identificación de los factores de riesgo que generan esta situación, para así reducir la ocurrencia de casos similares y prestar ayuda directa a víctimas y agresores (Serrate, 2007).

Según expresan Sullivan, Cleary y Sullivan (2003), la estrategia principal para la atención directa es el desarrollo de un acompañamiento o tutoría entre pares, que permita modelar y orientar sobre otras formas de relacionamiento y prestar apoyo a los espectadores para que encuentren la fuerza de resistirse y

oponerse al acoso. Esto implica que las y los estudiantes de mayor edad y con más experiencia utilizan sus habilidades y energía para ayudar a detener la intimidación mediante su apoyo a los más jóvenes. Matamala y Huerta (2005) plantean como crucial que este tipo de intervenciones busquen aumentar la seguridad, confianza y autoestima de las víctimas, y que contemplen la formación de las y los docentes para que puedan crear entornos cooperativos, de participación y de educación en valores.

Suckling y Temple (2006) identifican cuatro principales enfoques que priman en los programas que buscan abordar incidentes de acoso escolar:

- Enfoque moralista, en el cual se espera que el estudiantado acate sin cuestionar los valores del centro educativo.
- Enfoque legalista, donde se espera se cumplan las normas del centro y se asuma una sanción si estas son violentadas.
- Enfoque humanista, que busca provocar el cambio del pensamiento y la conducta, por lo que se centra en procesos a largo plazo.
- Enfoque de la no inculpación, donde se crea un grupo de apoyo de los acosadores y observadores pasivos implicados en un incidente determinado.

Otro enfoque de trabajo relevante es el *ecosistémico*, que fue desarrollado en los Estados Unidos por Molnar y Lindquist (1989, citados en Tyler, 1998) y que, basado en los aportes de la terapia familiar sistémica, busca cambiar el considerado comportamiento problemático a través de la transformación del ecosistema social en el cual se genera. También se encuentra el *método de la preocupación compartida*, que se basa en la consejería en situaciones en las que un grupo de estudiantes ha sido violentado. Este enfoque se centra en las personas que hacen la intimidación, así como en aquellas que están siendo intimidadas, alentando a reconocer el sufrimiento de las víctimas y a tomar medidas para ayudar a la situación (Smith, Ananiadou & Cowie, 2003).

Por otra parte, George Robinson y Barbara Maines (citados por Sullivan, Cleary & Sullivan, 2003, p. 222) desarrollaron el *enfoque de ninguna culpa* (en inglés, *the no blame approach*) como un abordaje radical al acoso escolar. Dicen los

autores que una reacción común ante la violencia es desear castigar al acosador o buscar venganza, sin embargo, este modelo en lugar de centrarse en quién hizo lo que hizo y a quién lo hizo, se centra en los sentimientos de la víctima y en lo que puede hacer el grupo social que le rodea (incluyendo al intimidador) para que la situación de convivencia mejore.

Este es un enfoque que “tiende a despertar la empatía sin generar confrontación; busca la conexión con los sentimientos más que con la reflexión y trasciende la lógica acusatoria” (Tyler, 1998, p. 26). Por tanto, sin pretender que las y los docentes se conviertan en terapistas, se asume la comunicación interpersonal como herramienta clave para crear líderes efectivos capaces de transformar la realidad. De esta manera, se les reta a dejar de lado cualquier sentimiento de venganza hacia el acosador, entendiendo que los castigos y sanciones solo generan ira, resentimiento y deseo de venganza. Para Maines y Robinson (1994) y Tyler (1998), el foco ha de estar en los sentimientos y no en los hechos, ya que los hechos en sí pueden ser negados pero los sentimientos no. En esa misma dirección, Beauregard, Bouffard y Duclos (2005) expresan que es importante establecer relaciones causa-efecto entre los sentimientos y los comportamientos. En palabras de Juanola (2012), el ser humano no puede evitar sentir rabia, pero sí puede aprender a manejarla y romper con el círculo que la retiene.

Para Olweus (1998) es importante diferenciar entre la persona y la conducta: la consecuencia negativa no se debe dirigir a la persona, sino convertirse en un indicador claro de que la conducta violenta no se acepta. Del mismo modo, casi siempre convendrá que el personal docente en su trabajo de abordaje explicité cuál es la conducta contra la que se está actuando. Asimismo, el autor expresa que la vinculación entre el centro educativo y las familias es importante en el desarrollo de programas remediales.

En la definición de iniciativas para la atención directa de casos de violencia escolar es importante aclarar que no existen intervenciones ni soluciones milagrosas. Una estrategia para combatir la violencia escolar “surge siempre

del conocimiento y el compromiso local” (Debarbieux, 1996, p. 59) así como del reemplazo de la pedagogía dominante basada en el castigo.

Como he sugerido, en la atención directa a casos de violencia escolar resulta prioritario evitar culpabilizar a las víctimas y establecer un procedimiento de documentación y atención de la institución en todos los casos presentados. Para Ortega (2006c), la acción educativa no debe diseñarse al margen de las influencias del contexto sociocultural de referencia, ni de los escenarios, actividades y sistemas de comunicación que componen la convivencia en el interior del centro educativo. “Todo cuanto ocurre en el ámbito de la convivencia que es la escuela es importante para la formación de la personalidad de los escolares y el equilibrio emocional de los docentes” (p. 13).

Ortega (2006c) propone como primera acción de intervención, la estrategia de observación, exploración y diagnóstico de la convivencia del centro. Para ella, los y las docentes deben lograr, a través de una estrategia exploratoria sencilla, saber qué es lo que va bien y qué es lo que va mal en términos de convivencia. Con estudiantes en riesgo de ser víctimas de violencia, se propone una atención especializada de carácter psicoeducativo, lo cual implica asumir la prevención y el establecimiento de estrategias curriculares y de gestión democrática dentro de la escuela. Pensar la construcción de la convivencia escolar y la prevención de la violencia implica atender las lógicas culturales del estudiantado y las instituciones educativas, indica Boggino (2005). El autor señala que la escuela debe propiciar formas de relación y mecanismos de convivencia que posibiliten reconstruir pautas de socialización y nuevos lazos sociales.

García-Martínez y Orellana-Martínez (2012) han sistematizado la experiencia de las terapeutas Ravenette y Vine (2001) quienes han trabajado con técnicas constructivistas para el abordaje de la violencia escolar con población infanto-juvenil. Las cinco técnicas que se exponen a continuación son solo algunas de las que utilizan los terapeutas constructivistas para la atención directa a casos de violencia:

- Elaboración de quejas: Esta técnica permite explicitar las quejas de una persona con sus pares significativos.
- Exploración del sentido del self: Esta técnica parte de la lógica Kelliana, que califica como excelente procedimiento de evaluación psicológica, el solo preguntar directamente a la persona. Tres preguntas marcan las áreas de exploración esenciales: ¿Quién o qué eres tú? ¿Qué tipo de persona eres tú? y ¿Qué dirían los/as otros/as significativos/as para ti (en términos de personalidad)?
- Elicitación de constructos a través de dibujos: Se invita al estudiante a dibujar lo que desee y en otra hoja, se le pide que haga el dibujo contrario según su punto de vista. Mientras dibuja, se genera una conversación que arroja luz sobre el dilema que presenta o la situación de dificultad por la que se atiende.
- Entrevista única: Es una técnica que parte de una queja sobre la conducta de un estudiante. Consiste en maximizar, en una única sesión, las oportunidades de autoexploración del estudiante en los temas que le preocupan.
- Terapia del rol fijo: Es un proceso de intervención que parte de identificar el sentido que tiene para el estudiante la conducta disruptiva. Se aplica en los casos en que las y los jóvenes reconocen su conducta negativa y están en la disposición de cambiarla. Una vez establecida una buena comunicación con el o la estudiante, con esta técnica se procede a asignarle un personaje que deberá interpretar durante tres semanas. Con esto se observan y analizan las posibles recaídas en la conducta anterior y se reflexiona sobre otras maneras posibles de comportarse y relacionarse.

Por otra parte, el Proyecto Andalucía Anti-Violencia (ANDAVE), desarrollado por la Consejería de Educación en Andalucía, España, fue un amplio programa destinado a trabajar modelos de convivencia. Uno de los componentes del modelo consistía en la identificación de víctimas de maltrato a través de una línea telefónica gratuita de atención directa, “el teléfono amigo”, que era



atendida por profesionales de la psicología especializados/as que daban respuesta inmediata a cualquier escolar, docente o familiar que llamase.

Según Ortega (1998), entre los programas de intervención directa, para atender al estudiantado implicado en episodios de violencia escolar, se destacan también: los programas de desarrollo de la empatía en agresores/as, los programas de desarrollo de la asertividad en víctimas, y el método Picas. El Método Picas o método de reparto de responsabilidades, citado por Ortega (1998), consiste en realizar la intervención directa con estudiantes que están involucrados en problemas de violencia interpersonal, a partir de la consideración de que víctimas, agresores y espectadores forman una unidad social problemática que hay que desestructurar. Requiere de un estudio exploratorio, mediante cuestionarios, entrevistas a docentes y estudiantes, sociogramas, o cualquier otro método, que permita conocer la configuración de la dinámica del grupo.

#### **IV.2 Programas preventivos**

Para Uruñuela (2016), “la escuela puede y tiene que jugar un importantísimo papel de cara a la prevención de la violencia” (p. 82). En este sentido, para Díaz-Aguado (2005b) y Ortega (2007) un importante reto es el de producir relaciones educativas que sean coherentes con los valores democráticos a los que aspiran nuestras sociedades.

Olweus (1998), desde una perspectiva abarcadora, pone en tela de juicio a los programas de intervención ante la violencia escolar que impactan únicamente a lo interno del recinto escolar. Establece que su objetivo debería ser “reducir al máximo posible o eliminar los problemas existentes de agresores y de víctimas que se plantean dentro y fuera del recinto escolar, y prevenir el desarrollo de nuevos problemas” (p. 85). Junto a esto, para el autor, es importante que una acción en contra de las agresiones de la escuela no se convierta en un espectáculo. Según Debarbieux (2008), para que algún programa de intervención sea efectivo es necesario que parta de un diagnóstico sobre la

realidad específica que se desea transformar y que esté centrado en la prevención y no en la sanción.

Para Torrego (2006), ante la complejidad del fenómeno de la violencia escolar, resulta ingenuo pensar en una respuesta aislada y parcial desde los centros educativos. En este sentido, el informe Blueprints (Krauskopf, 2006) analiza la importancia de tres estrategias que han demostrado ser efectivas: las visitas al hogar, la formación a las familias y los programas de terapia familiar, pues mejoran las relaciones familiares y contribuyen a crear un ambiente en el hogar que conduzca a un exitoso desarrollo humano. Junto a esto Macintyre (2012) recuerda la importancia de desarrollar sanos vínculos afectivos y de fomentar la autoestima de la comunidad educativa, y autores como Ramírez y Fernández (2002) destacan la comprensión de las emociones como una de las claves para la mejora de la convivencia escolar y de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La prevención pretende reducir los riesgos de la totalidad de miembros de un sistema, mejorando las condiciones existentes o previniendo posibles problemas (Córdoba, Romera & Ortega, 2008). Tiene como fin principal evitar la aparición de problemas y va dirigida al estudiantado, las familias, el personal docente y la sociedad. La llamada prevención secundaria busca detener precozmente o retardar el progreso de la violencia en cualquier punto de su aparición, por lo que se lleva a cabo cuando un evento violento ya ha ocurrido, y su intención es evitar nuevos episodios o disminuir su gravedad. Por su parte, la prevención terciaria se orienta a reducir las complicaciones y consecuencias de los daños de la violencia, adquiriendo importancia la rehabilitación para mejorar la calidad de vida (Krauskopf, 2006).

Para Serrate (2007), los programas preventivos se conciben para buscar que la violencia no aparezca a partir de la promoción de una conducta psicosocial asertiva. El entrenamiento en habilidades sociales, autoestima positiva, comunicación efectiva y asertividad son las herramientas principales de la prevención (Teruel, 2007). Trianes y Morales (2011) coinciden en este planteamiento, resaltando el trabajo de la autoestima, como factor vital para la

mejora de la convivencia en los centros educativos. Otros autores como Escámez (2001), Ramírez y Fernández (2002), Zanfrini, (2004) y Harris y Petrie (2006), hacen referencia a la participación del estudiantado en la gestión educativa, como derecho y deber que posibilita un proceso formativo desde experiencias cooperativas y que mejora el clima escolar.

Otro abordaje necesario para la prevención de la violencia escolar, lo constituye el desarrollo de normativas institucionales que promuevan relaciones armoniosas. Desarrollar desde la escuela nuevos modelos de gestión organizativa y pedagógica es imperativo (Melgarejo, 2006), implicando al estudiantado y al personal docente en todos los programas de prevención de la violencia escolar (Fernández, Villaoslada & Funes, 2002). La escuela como espacio ha de favorecer, reconocer y hablar en primera persona, a través de programas de educación para la paz, participación y derechos humanos. La siguiente tabla presenta una síntesis de algunos modelos de programas preventivos de violencia escolar.

Tabla 4  
*Algunos programas preventivos de violencia escolar*

Programa	Supuesto clave	Objetivo	Algunas metodologías
Alfabetización Ética	La ausencia de competencias emocionales sostiene y propicia las conductas agresivas.	Fortalecer la alfabetización académica tradicional con una propuesta de manejo de las emociones. Busca generar cohesión, recuperación psico-afectiva y reducir la deserción, al mejorar las capacidades de comunicación, de defensa de ideas y de comprensión de lecto-escritura.	Formación en competencias comunicativas, educación en valores, auto concepto positivo, mecanismos de participación. Fortalecer la capacidad de emitir una opinión bajo principios éticos.
Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social	El comportamiento conflictivo se sustenta en la falta de habilidades o recursos de los estudiantes para interactuar	Mejorar la competencia e interacción social.	Entrenamiento en juego de roles. Compañeros y tutores para seguimiento y acompañamiento. Autorregulación de conducta por

	socialmente.		medio de pautas estructuradas de actuación.
Programa de Prevención de la Violencia y lucha contra la Exclusión desde Adolescencia	La competencia entre los actores de la comunidad escolar genera falta de aceptación de la diversidad.	Desarrollo de nuevos esquemas de cooperación entre toda la comunidad escolar.	Formación de grupos cooperativos heterogéneos en el aula para debatir contenidos.
Tras la Violencia	La violencia visible es solo una pequeña parte del conflicto.	La reconstrucción, reconciliación y resolución son los ejes centrales de la construcción de cultura de paz (las 3R's).	Formación en las 3R's: reconstrucción, reconciliación y resolución
Proyecto Sevilla Antiviolenia Escolar	El aula es el contexto donde se forman las relaciones positivas o negativas.	Propone orientaciones de actuación para cada miembro de la comunidad educativa. Énfasis en las dinámicas dentro del aula donde se forman las relaciones interpersonales, y en la educación en sentimientos, emociones y valores. Busca conocer el nivel de incidencia del problema de malos tratos entre escolares y caracterizar el estudiantado implicado, así como explorar si el modelo de Ayuda entre Iguales producía resultados positivos. El impacto principal lo tuvo el componente de formación y capacitación.	Trabajo cooperativo y en mediación de conflictos. Formación en asertividad y empatía.
Programa Educativo de Prevención al Maltrato entre Escolares	El abordaje de la violencia escolar requiere una intervención integral desde la prevención, atención y erradicación a partir de la formalización en el currículo. Su gestión se basa en la convivencia entre toda la comunidad educativa y en todos sus niveles.	Programa integral de sensibilización, atención directa a víctimas, formación del docente, materiales curriculares e investigación.	Programa formativo y atención directa.

Convivir es vivir	Para mejorar la convivencia se requieren planes autónomos desarrollados desde el centro, en base a sus necesidades y experiencias.	Busca mejorar la convivencia escolar. Los centros preparan un plan de actuación acompañado de formación a docentes, tanto en la elaboración como en implementación de aprendizaje cooperativo y resolución de conflictos.	Planificación, formación y evaluación de la dinámica interna de la escuela.
Proyecto Atlántida	Trabajo en redes para garantizar la implementación en distintos centros.	Educación en cultura democrática. Establecimiento de red estatal con la finalidad de desarrollar la educación y la cultura democrática en las escuelas.	Formación docente que permita apoyar y promover experiencias en los centros.
Programa de Intervención Socioemocional	El juego permite el desarrollo infantil y promueve la prevención de la violencia.	Mejora de las conductas asertivas, el incremento de las conductas de autocontrol, el incremento de la estabilidad emocional, la inteligencia emocional y la creatividad verbal.	Juego como vía de adaptación emocional, de expresión emocional y lo lúdico como instrumento preventivo
Modelo del Alumno Ayudante	Los sistemas de ayuda entre iguales promueven la comunicación dando voz y espacio para que toda la comunidad pueda manifestar sus necesidades. Se sustituye la necesidad del experto y se validan las experiencias cotidianas.	Fomentar la colaboración y la búsqueda de soluciones en problemas interpersonales en el ámbito escolar, mejorar convivencia, reducir los casos de maltrato, favorecer la participación del alumnado, fomentar la comunicación e incrementar los valores de ciudadanía.	Agrupaciones de estudiantes basadas en su amistad o intereses; mediadores escolares y alumno ayudante.
Proyecto Atenea	Las habilidades para lograr una buena convivencia no se logran por imposición, sino que debe ser un modo de vida, una suma de hábitos, una forma natural de comportarse.	Proporcionar estrategias a los docentes para prevenir e intervenir casos de bullying.	Formación a docentes como modelo de imitación para el estudiantado. Estimular las diferentes inteligencias para resolver mejor los conflictos.
Programa de Entrenamiento en Asertividad	Mejorar la autoestima contribuye a	Mejorar la autoestima de estudiantes víctimas. Desarrollo de la asertividad para aumentar la capacidad	Juego de roles y acompañamiento.

	prevenir la recurrencia de violencia.	de autoafirmarse en sus decisiones y en el respeto de una/o misma/o.	
Programa para el Desarrollo de la Empatía	La distancia emocional y la falta de sensibilidad propician relaciones violentas.	Mejorar la expresión e identificación de sentimientos y el análisis de situaciones para que las personas agresoras reduzcan la distancia emocional con sus víctimas.	Ejercicios de roles y formación en alfabetización emocional.

Fuente: Elaboración de la autora a partir de los planteamientos de Villaoslada y Funes (2002), Ortega y Mora-Merchán (2005), Garaigordobil (2005), Fernández, Luengo (2006), Rodríguez (2006), Monclus y Saban (2006), Ortega (2008), y Ortega y Mora-Merchán (2008).

#### IV.2.1 Estrategias centradas en lo normativo

El aula escolar puede ser comprendida como un “microsistema de relaciones interpersonales en el que tiene lugar, no solo el aprendizaje académico, sino también el desarrollo socio-personal de sus miembros” (Ortega & Mora-Merchán, 1996, p. 11). Para la prevención de la violencia escolar, Ortega y Córdoba (2008) explican que es fundamental la gestión democrática de la convivencia, a partir de la construcción colectiva de las normas, el trabajo en grupo cooperativo y la educación en sentimientos, emociones y valores. Priorizar la relación más que las normas, enfatiza Sosa (2009).

Ortega (2002) argumenta que parte de la conflictividad se debe a que las y los escolares no han participado en la elaboración de los códigos de conducta de la escuela ni en los sistemas de agrupamiento ni en sus diseños de actividades. Ortega (2002) y Krauskopf (2006) afirman que para que las normas sean asumibles deben haber sido democráticamente elaboradas y críticamente revisadas por todos los miembros de la comunidad, pues cuando la disciplina es una forma de ejercicio de poder, las y los estudiantes se sienten sujetos pasivos en asuntos que les afectan y no se identifican con el esfuerzo que hay que realizar para cumplir unas normas que ven como ajenas

De acuerdo a Toro (2002) existen tres principales estilos educativos que predominan en el contexto escolar actual: la educación punitiva, la sobreprotectora y la inhibicionista.

- La educación punitiva: Refiere al castigo y la sanción como métodos de disciplina. Los docentes que siguen este modelo piensan que las personas tienen la obligación de actuar de una forma determinada: la establecida por las normas. No permiten errores o desviaciones de los fijados por las normas y no reconocen el esfuerzo para cumplir las normas, porque es una obligación. El modelo punitivo tiene escaso efecto pues su impacto, aunque es a corto plazo, no incide en las raíces del problema.
- La educación sobreprotectora: Según este modelo, el o la docente piensa que todo estudiante es un ser débil, ignorante e inexperto, por lo que se considera excesivamente responsable de su desarrollo, postergándose así el desarrollo del autocuidado. Un estilo educativo sobreprotector incide en que el o la estudiante desarrolle un concepto deficiente de sí mismo/a, ya sea porque no ha podido poner a prueba su competencia personal o porque no puede experimentar la satisfacción de hacer las cosas por sí mismo/a.
- La educación exhibicionista: Plantea que cuanto antes un estudiante compruebe que la vida es dura, es mejor. Este modelo se corresponde con los docentes que creen que la experiencia es la escuela de la vida. Estudiantes que se educan bajo este modelo desarrollan un auto concepto positivo, pero suelen mostrar necesidad de apoyo y validación en figuras de autoridad o presentan altos niveles de ansiedad por la inseguridad personal.

En este sentido, es importante destacar que para Del Rey, Ortega y Feria (2008), la estructura y los estilos educativos de las escuelas pueden desempeñarse como un factor de protección o de riesgo de la violencia. Notó (1999) identificó tipologías de centros educativos según sus normas de convivencia. Para él, los centros educativos podrían clasificarse en:

- Formalista y rutinario: Cuando se transcribe sin modificar los textos legales, disposiciones y regulaciones generales de la administración educativa.
- Creativo y dinámico: Cuando el centro construye sus propias respuestas y contextualiza las pautas generales acomodándolas a su realidad particular.

- Autoritario y rígido: Cuando se convierte en un código de faltas y sus correspondientes sanciones.
- Arbitrario e injusto: Cuando la determinación y aplicación de las normas que regulan la convivencia sirven solo como coartadas para eludir el análisis profundo de los problemas, o para seguir garantizando la impunidad del docente.

Para Arribas y Torrego (2006), los modelos punitivos de abordaje de la violencia escolar buscan establecer una sanción ante una acción considerada como falta a las normas de convivencia, entendiendo que la persona aprende a través del castigo. Mientras, el modelo relacional se centra en la resolución de conflictos a través del diálogo directo entre las partes involucradas, cuidando de no aumentar la sensación de impunidad del agresor ni la indefensión de la víctima. Por último, el modelo integrado considera que la resolución del conflicto exige integrar lo sucedido y sus causas en un horizonte de futuro: “se trata de reparar, reconciliar y resolver” (pp. 33-34).

Construir escuelas seguras implica desarrollar propuestas de prevención de violencia, que partan del reconocimiento de “los procesos estructurales que impactan y atraviesan la institución educativa y el modo en que es percibido por los actores” (Boggino, 2005, p. 21). En este sentido, la justicia restaurativa es una oportunidad de aprendizaje pues presenta el desafío de desarrollar escuelas basadas en la justicia, emocionalmente inteligentes (Morrison, 2003).

Es necesario que las políticas contra el acoso escolar sean “muy prácticas, lógicas y flexibles, fáciles de entender y directas en su aplicación” (Sullivan, Cleary & Sullivan, 2003, p. 148). Asimismo, que la escuela como institución se formule intervenciones, proyectos o programas de prevención de indisciplina y violencia, y que estos sean trabajados sistemáticamente en todos y cada uno de los espacios de la escuela (Boggino, 2007).

En diversos documentos encontré el concepto de *política de toda la escuela* como estrategia para prevenir la violencia. Una política de toda la escuela es



un documento escrito que establece los objetivos de la escuela en relación a la violencia escolar, junto con un conjunto de estrategias a seguir. Por lo general, se suele hacer hincapié en la participación democrática de toda la comunidad educativa en la elaboración y el mantenimiento de dicha política. “Tiene el potencial de integrar numerosos componentes a una estrategia anti-intimidación” (Ananiadou, Cowir & Smith, 2003, p. 295). Por otra parte, para prevenir y abordar la violencia en la escuela, Tartar (2008) sugiere que es imprescindible pensar las soluciones en varios niveles en los centros educativos:

- Nivel relacional: mejora de las relaciones entre las personas implicadas.
- Nivel pedagógico: mejora de las relaciones y las competencias.
- Nivel organizativo: mejora del uso del tiempo y espacios dentro de la escuela.
- Nivel institucional: trabajo en el establecimiento de procedimientos, normativas y roles.

En este punto, es importante recuperar las reflexiones de Guillot (2007) quien analiza cómo la palabra autoridad se ha asociado a poder, obligación y prohibición, provocando que las representaciones de autoridad en educación sean más bien negativas y promuevan la destrucción de la autonomía. En el sistema escolar, “la autoridad ha sido mal entendida como autoritarismo, dominio de la corporalidad, las emociones, los movimientos, los pensamientos y las decisiones del ser humano; la autoridad y la disciplina se entienden como silencio e inmovilidad” (p. 33). El autor propone que la autoridad sea “ante todo un acto de confianza” (p. 19), confianza en la humanidad, confianza en el otro. Etimológicamente autoridad, viene del latín “*autoritas*” que proviene del verbo “*augere*” que significa aumentar: aumentar el poder de la vida y de la autoafirmación, crecer. A partir de estas reflexiones, crea Guillot (2007) el concepto de *autoridad ética*, que implica el acompañar, el buen trato y el convivir, y no la obediencia ni el control.

Para Van Manen (2004), la disciplina no es solo la medida del orden en el aula: “es la medida de nuestro propio sentido del orden (...) Crear disciplina en los

estudiantes, o en uno mismo, es crear las condiciones para el auténtico aprendizaje” (p. 57). Generar diversidad de las actividades, implicar al estudiantado, desarrollar comunicación áulica, participación del estudiantado en distintos roles, normas y rutinas del aula, innovación, autonomía e investigación, son herramientas que impactan en el marco global del centro (Watkins & Wagner, 1991).

Es por esto que autores como Castellano (2005) recuerdan que si se quiere formar personas dialogantes no pueden utilizarse métodos disciplinarios arbitrarios, sino que, más bien, hay que concebir las normas como una herramienta de participación y compromiso con la comunidad educativa, para que de esta manera, y en consonancia con Del Rey y Ortega (2001b), las normas no se conviertan en un elemento perjudicial a la autoestima de docentes y estudiantes.

Diversos autores plantean cómo el manejo inadecuado de la disciplina en el aula puede derivar en situaciones detonadoras de violencia (Defensor del Pueblo, 2000; Trianes, Sánchez & Muñoz, 2001; Córdoba & Ortega, 2008). El reto invoca a un cambio de paradigma desde lo decretado a la construcción cotidiana relacional, tal y como señala Barreiro (2000). Por tanto, la mejora de la convivencia escolar no se puede abordar de modo aislado al resto de los procesos educativos, sino que debe articularse en torno al currículo y a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la organización del centro y a las relaciones que en él se desarrollan. Una consideración importante a la hora de elaborar planes para la mejora de la convivencia, es comprender los factores de riesgo y de protección con que cuentan los centros educativos ante la violencia; y a la vez, diseñar los programas preventivos “dirigidos no solo al alumnado, sino a todo el sistema escolar” (Ballester & Calvo, 2007, p. 52).

En la búsqueda de soluciones ante la violencia escolar, es fundamental la elaboración de protocolos de actuación: medidas de denuncia, de protección y correctoras. También se debe proponer el abordaje de la violencia escolar desde la comunicación, la empatía, el diálogo, la autoestima, el autoconcepto y el trabajo cooperativo (Calvo & Ballester, 2007), alejándonos así de los

enfoques punitivos de carácter rígido, sancionador y culpabilizador (Avilés, 2006). Todo esto, por supuesto, implica que sea un protocolo construido con la participación activa de la asociación de padres, madres y amigos de la escuela y, por supuesto, del propio estudiantado (Krauskopf, 2006; Uruñuela, 2016). En este sentido, Notó (1999) enfatiza la importancia de que las normas de convivencia no se conviertan en un catálogo de conductas incorrectas, sino que más bien se centren en generar elementos preventivos.

Torrego (2006) y Arribas y Torrego (2006), insisten en la necesidad de crear modelos integrados de gestión de la convivencia que generen nuevas estructuras organizativas y que replanteen los procesos de participación de toda la comunidad escolar. Para Fernández (2011), el equipo directivo juega un papel fundamental si logra impulsar un estilo de gestión participativa al ser el elemento que cohesiona la escuela. Por su parte, Del Rey y Ortega (2001b) sugieren apostar a la construcción de proyectos de gestión democrática de la convivencia escolar, para lo cual se requiere:

- Establecer canales permanentes de información y difusión.
- Potenciar la participación de toda la comunidad educativa haciendo que cada uno se sienta protagonista y responsable de algún aspecto a cambiar.
- Basar la toma de decisiones en el consenso y el diálogo, pero también en la responsabilidad del cumplimiento de los acuerdos.
- Establecer mecanismos concretos de revisión y monitoreo de los acuerdos establecidos.
- Vincular las normas al respeto de los derechos humanos.

El concepto de gestión de la convivencia implica un proceso de continua reflexión y de desarrollo de un sentido de pertenencia que contribuye a formar comunidades de apoyo, colaboración y ayuda mutua. Para Aguado y De Vicente (2006), un proceso participativo de gestión de la convivencia exige a todos los miembros de la comunidad educativa:

- Comprometerse en la mejora de la convivencia a través del análisis o toma de conciencia de la situación real del centro.
- Tomar parte activa y significativa en su regulación, elaborando propuestas y normas que contribuyan a crear un clima agradable y de disfrute con todos y para todos.
- Empezar proyectos en los que todos encuentren su sentido y lugar dentro de la comunidad escolar.
- Hacer un seguimiento y evaluación de las actuaciones y las normativas implementadas para introducir mejoras constantes.

La generación de un clima escolar positivo es una tarea clave para el fomento de relaciones interpersonales humanizantes. Para lograrlo, Romero (2006b) afirma que es necesario ir más allá de lo observable y construir la realidad a partir de la acción intencional, “haciéndose consciente del significado de lo que se hace” (p. 246). Para Ortega, Casas y Del Rey (2014), los programas más exitosos han basado sus acciones principalmente en el incremento de la calidad de las relaciones interpersonales, una buena gestión de la disciplina, así como en el establecimiento de canales de comunicación fluidos entre toda la comunidad educativa. *Construir la convivencia para prevenir la violencia* es un modelo cuya base teórica está sustentada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las relaciones interpersonales subjetivas que de ahí surgen. Es un modelo ecológico, sistémico y comunitario, que requiere tiempo para su implementación ya que, como sus características indican:

tiene en cuenta el contexto en el que se inserta el centro educativo, que cada proceso que se lleve a cabo puede ser la causa o el efecto de otro y que han de hacerse partícipes a todos los miembros de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias, etc.) para incrementar las probabilidades de éxito. (Ortega & Córdoba, 2008, p. 383)

#### **IV.2.2 Estrategias artísticas-culturales**

A nivel preventivo, el arte y la educación artística se constituyen en herramientas poderosas para el trabajo con la convivencia y el abordaje de la violencia escolar. Como enfatiza Horno (2009), la creatividad, el sentido del

humor, la alfabetización emocional y la resolución no violenta de conflictos, constituyen habilidades de enfrentamiento de dificultades y conflictos, que en gran medida pueden ser facilitadas por el arte.

Diversos estudios a nivel internacional demuestran la importancia de la educación artística y del arte en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como en el desarrollo del pensamiento crítico, la colaboración, la creatividad, la sana autoestima y la comunicación, la construcción de una cultura escolar inclusiva, la prevención de la violencia, la sana convivencia basada en valores, el no abandono de la escuela y la equidad social (Maturana, 1992; Catteral, 2005; Douglas, 2009; Jiménez, 2010; Hernández & Pacheco, 2009). Por tanto, es imperativo hoy en día promover una formación integral en las escuelas, asumiendo la educación artística y el arte como pilares clave de la construcción de una ciudadanía crítica y activa, con capacidad de conocer y transformar su entorno desde el desarrollo pleno de sus potencialidades.

Por ejemplo, el uso de los cuentos y las narraciones en el aula son formas privilegiadas de aprendizajes y, por sus características, son de los instrumentos más utilizados para transmitir valores en todas las culturas. En palabras de Alonso (2011), estos recursos desarrollan la capacidad de atención y de escucha, la reflexión y la sensibilidad, y la imaginación y la creatividad.

También el cine juega un papel importante en problematizar la violencia escolar al reflejar la realidad y favorecer la reflexión sobre esta. Sell, Martínez y Loscertales (2014) señalan que la narrativa cinematográfica influye en cómo entendemos y reconstruimos la realidad, por lo que —agrego— utilizarlo como recurso de reflexión crítica en el aula se puede constituir en una actividad importante en el marco de cualquier programa de trabajo con la convivencia escolar. El cine como recurso pedagógico permite que se desarrolle una visión crítica frente a lo que se expone, por lo que se propone la utilización de recursos audiovisuales de manera habitual en las aulas.

El teatro también es una herramienta artística capaz de favorecer la mejora de la convivencia escolar, y de crear conciencia sobre la violencia al hacer un

llamado a la participación de la comunidad a tomar acción. La dramatización teatral constituye una vía para comprender mejor la realidad y transformarla, primero en el espacio simbólico de la escena y luego en la propia vida cotidiana. “Haciendo teatro, aprendemos a ver aquello que resalta a los ojos y que somos incapaces de observar al estar tan acostumbrados a mirarlo” (Mouton, 2010, p. 4).

En referencia al teatro como instrumento de cambio, surge el Teatro del Oprimido, una metodología teatral sistematizada por el brasileño Augusto Boal a partir de los años 60 y que recibe amplias influencias de Bertolt Brecht y Paulo Freire. Aquí el teatro, además de ser una forma artística, constituye una herramienta de conocimiento y transformación de la realidad; es un teatro de la participación. Una de sus técnicas más usadas es la del Teatro-Foro en la cual se pone en escena una situación de opresión vivida para luego preguntarle al público lo que haría en esa circunstancia, contribuyendo así a “romper la conspiración del silencio sobre la violencia” (Mouton, 2010, p. 9). Esta metodología puede ser utilizada para establecer un vínculo entre la escuela y la comunidad, creando incluso espacios de participación para las familias. Como lo subraya Orla Hansson (citada en Mouton, 2010),

a través de estas experiencias las y los jóvenes se ven implicados/as desde el primer momento en la elaboración y resolución de los conflictos. Consiste en un aprendizaje cinestésico que les involucra a todos los niveles: demanda su participación, sus puntos de vista, y además, comparten y aprenden de sus experiencias. (p. 15)

Motos y Navarro (2003) (citados en Mouton, 2010) resumieron los aportes de la pedagogía teatral a la educación de la siguiente forma: la práctica teatral tiene presente al individuo completo, despierta los sentidos, afina la percepción y hace a la persona más sensible y receptiva, ayuda a generar concentración y atención, desarrolla destrezas para una mejor comunicación, establece disciplina y rigor, desarrolla y controla las emociones, aporta al crecimiento individual y grupos creando el hábito de trabajar en grupo y desarrolla una comunicación interpersonal positiva.

Junto a la literatura, el cine y el teatro, nos encontramos también con las propuestas de la terapia artística o arte terapia, concebida como “la disciplina de ámbito asistencia e interdisciplinar que utiliza la expresión artística y/o el proceso creativo como recurso de relación, ayuda, prevención y/o intervención terapéutica” (Callejón & Granados, 2003, p. 138).

El arte terapia es definido como una forma de psicoterapia que usa el medio artístico como su forma primaria de comunicación para inducir al estudiante a efectuar cambios y crecimientos en un nivel personal, a través del uso de materiales y vías artísticas. Surge como una herramienta de intervención que se preocupa por la persona, y que utiliza la pintura, la música, la escritura, la danza, los cuentos y la improvisación teatral para ayudar a su desarrollo integral. Martínez (2005), por ejemplo, ha trabajado con el arte terapia, con el objetivo de incluir en el sistema educativo una herramienta que evite y prevea las situaciones conflictivas, problemas de agresividad e incluso de violencia en clase.

Para Fuentes (2006), el trabajo artístico realizado por niños, niñas y jóvenes refleja sus sentimientos, su capacidad intelectual, su sensibilidad perceptiva, su capacidad creadora, su desarrollo social y su conciencia estética. En este sentido, el arte terapia “aprovecha esta capacidad tan natural del niño para poder comprender su mundo interno, ayudarlo a elaborar sus dificultades y a integrar sus vivencias” (Robles, 2011, p. 31), y su práctica facilita el trabajo del docente, el desarrollo del estudiante y sobre todo el clima de la clase (Callejón & Granados, 2003).

García, Hernández, Valencia y Vidal (2007) consideran que el desarrollo del pensamiento artístico en la escuela —mediante la observación y experimentación con los lenguajes, procesos y recursos de las artes—, contribuye a que el estudiante encuentre soluciones propias, creativas y críticas cuando se enfrente ya sea a problemas estéticos concretos o bien a problemas de la vida cotidiana.

No es pues casual que la danza y el movimiento creativo se estén también recomendando como metodologías que contribuyen a prevenir la violencia y mejorar la convivencia escolar. La danza ofrece grandes beneficios en los aspectos físicos, espirituales, cognitivos y emocionales, lo que ha llevado al surgimiento de la danza terapia y la biodanza.

En su sentido pedagógico, la danza —más allá de ser un tipo de expresión exclusiva para algunos cuantos—, contribuye a la formación integral de las personas en sus dimensiones artística, cultural, relacional e interior. La danza en el ámbito escolar no aspira al estudio exhaustivo de la disciplina, más bien ofrece al estudiantado “experiencias de aprendizaje que les permite desarrollar un modo de pensar que involucra su mundo interior, así como una forma sensible y flexible de conocer y relacionarse con el mundo exterior” (García, Hernández, Valencia & Vidal, 2007, p. 24).

La danza, al practicarse en grupo, ayuda a mejorar la convivencia y el trabajo en equipo, a la vez que brinda riqueza y crecimiento individual y social. El taller de danza trabaja entonces, desde las propias posibilidades individuales de movimiento, propiciando que cada persona desarrolle un proceso de reconexión con su capacidad, creativa, expresiva y corporal, enfatiza Araya (2014). Un ejemplo concreto de lo que la danza genera en la educación, se puede vislumbrar en un sector de Colombia (Araya, 2014), en donde el trabajo permanente con la danza es algo que viven día a día el estudiantado del Colegio del Cuerpo: un proyecto donde se utiliza la danza para formar ciudadanía. Usando la danza moderna y la improvisación estos niños y jóvenes aprenden valores como el respeto por el propio cuerpo, por el cuerpo de los demás y aprenden cómo expresar el enojo y el dolor de forma no violenta.



### IV.2.3 Estrategias de educación en valores y para la paz

Para Boggino (2007),

la convivencia se logra desde la perspectiva del sujeto (docentes y estudiantes), a partir de la construcción o reconstrucción de lazos sociales. Pero pensar en el sujeto no implica pensar, solamente, en el sujeto inmerso en escenas de violencia. Se trata de construir convivencia como instancia de prevención de violencia y ello comprende a todos: directivos, docentes, no docentes y estudiantes, en todos los espacios y tiempos. (p. 66)

En muchas ocasiones, la convivencia en los centros educativos se ve deteriorada por la desconfianza que sienten los unos respecto de los otros. Detrás de ella se esconde, “el desconocimiento de nuestras realidades, el miedo, la reducida empatía, la poca tolerancia frente a lo que resulta diferencia, las ambiciones personales, etc.” (Miarnau, 2012, p. 61). Para Díaz-Aguado (2006b), educar para la ciudadanía, luchar contra la exclusión, abrazar la interculturalidad, fomentar la participación, la empatía y la comunicación, prevenir la violencia de género y la violencia escolar son retos que la escuela tiene para mejorar la convivencia en las aulas.

En los últimos años, la educación para la paz se ha ido centrando cada vez más en educar *en* y *para* la resolución no violenta de los conflictos (Cascón, 2001). Muchas veces se piensa en la paz como la ausencia de conflictos, sin embargo, la paz debe ser inculcada en la educación de los niños, niñas y jóvenes, “pensando en un contexto de justicia y armonía social en el cual puedan desarrollarse de manera integral” (Secretaría de Educación del Distrito Federal, 2010, p. 28). Para Sharp y Cowie (1994), es necesario entender la construcción de la paz como un proceso que ocurre en las relaciones interpersonales cotidianas, y la educación para la paz como un proceso que empieza con el respeto de la persona hacia sí misma y hacia las y los demás.

Para Martínez (2005), la paz es siempre imperfecta, no por defectuosa, sino porque está siempre construyéndose. El autor invita a una inversión epistemológica: “no se trata de aprender sobre la paz porque lo que conocemos es lo que no es paz; se trata de reconstruir e inventar las maneras

de hacer las paces, desde el reconocimiento de que podemos desaprender las culturas de la violencia” (p. 144). Por tanto, la educación para la paz implica asumir el reto de educar en y para el conflicto.

Para Pascual (2010), es necesario pensar en nuevos sistemas educativos en los que los valores de la persona y de la comunidad sean finalidades y objetivos realmente alcanzables. El logro y sostenibilidad de la educación en valores y para la paz se construye desde el abordaje de la disciplina, el autoconocimiento y los modelos de comportamiento individual y grupal.

En ese sentido, muchas veces se entiende erróneamente que la disciplina es algo que se impone o se controla, y que es sinónimo de “promover una clase donde impere el orden y un silencio continuo o una obediencia ciega a las reglas impuestas desde la normativa general” (Fernández, 2011, p. 60). Knapczyk (2008) propone que ésta debe considerarse como una cuestión curricular, comparable con la enseñanza de la lectura y las matemáticas, y no como algo inherente al individuo ni como el “deber ser” de su comportamiento en la escuela. Si se considera la disciplina como un objeto curricular, se empezará a comprender que la auténtica meta no es conseguir que las y los estudiantes se comporten bien, sino enseñarles a responsabilizarse de sí mismos ya que “la autodisciplina es la capacidad de responsabilizarse y dominar la propia conducta” (Knapczyk, 2008, p. 14) desde la colaboración, la participación y la autonomía. Por tanto, la enseñanza de la autodisciplina supone mostrar al estudiantado cómo controlar sus propias acciones, desarrollando las competencias que les permita organizar y regular la conducta de acuerdo con las exigencias de los ambientes y situaciones escolares.

Para esto es necesario promover un clima de clase con un sentido de comunidad que fomente la autodisciplina. Para Knapczyk (2008), si el docente cultiva una personalidad grupal positiva y la canaliza hacia sus objetivos de autodisciplina, producirá un gran efecto en la forma en que cada estudiante apoya y regula la conducta de los demás. Centrar la atención en la autodisciplina es beneficioso pues se aporta a que los estudiantes tengan habilidades para dirigir y regular su propia conducta.

La Clarificación de Valores es una estrategia para el desarrollo humano en el ámbito escolar, que busca ayudar a las personas a ser más decididas, más proactivas, a despertar al sentido crítico y a tener mejores relaciones con los demás.

Es un intento honesto y cotidiano de ayudar a que cada alumno examine su propia vida y piense sobre ella, en el marco de una atmósfera de aceptación positiva, mas no es un proceso terapéutico, ni para estudiantes problemáticos, ni un proceso moralizador. (Pascual, 2010, p. 53)

Este método para la educación de valores surge en 1966 y se define por requerir una acción sistemática del docente. Tiene por objeto estimular el proceso de valoración en el estudiantado, con el fin de que estos lleguen a darse cuenta de cuáles son realmente sus valores y puedan, así, sentirse responsables y comprometidos con ellos. Para Pascual (2010), “no se trata de desarrollar un determinado sistema de valores, sino de desarrollar el proceso psíquico de la valoración (...) poner en contacto vivencialmente a la persona con sus valores concebidos” (p. 35); esto a través de 4 dimensiones:

- Pensamiento: Aprender a pensar y a razonar es una herramienta útil para el desarrollo de los valores y la valoración.
- Sentimientos: Conocer y nombrar lo que sentimos es una vía clave para tomar decisiones y saber vivir.
- Elección: Conocer las distintas alternativas y las consecuencias de cada alternativa.
- Comunicación: En la medida en que una persona tenga habilidades para una buena comunicación podrá desarrollar mejor su proceso de valoración.
- Acción: El actuar hábilmente y con competencia constituyen también factores que refuerzan el desarrollo de los valores.

Otra propuesta para educar para la paz es la Pedagogía de la Confianza, que se basa en el hecho de que la forma en cómo las personas administran sus conflictos desde la infancia marcará la forma en que los enfrenten en la vida

adulta. Por eso, “no puede haber pedagogía de la paz sin una pedagogía de la confianza que permite al niño y a la niña afirmarse a sí mismo y a sí misma a través de la mirada del otro y de la otra, de manera positiva y distante” (Secretaría de Educación del Distrito Federal, 2010, p. 30). Esto implica, además, la capacitación en el enfoque socioafectivo, que consiste en vivenciar en la propia piel la situación que se quiere trabajar, para así:

tener una experiencia en primera persona que haga entender y sentir lo que se está trabajando, motivar a investigarlo y, en definitiva, desarrollar una actitud empática que lleve a cambiar valores y formas de comportarnos, que lleve a un compromiso personal transformador. (Cascón, 2001, p. 23).

“Como seres humanos, el primer espacio de relación es con nosotros mismos”, señala Burget (2012, p. 52). En este sentido, uno de los métodos propuestos para el desarrollo de la convivencia pacífica es el de Vinyamata (2012), quien alude al trabajo desde una actitud de paz de la persona con sí misma.

Cuando estamos en paz con uno mismo se aprende a convivir. (p. 11)

Si cambiamos de forma de pensar cambiaremos nuestra forma de sentir y de vivir, de ver el mundo y de relacionarse. Somos lo que pensamos que somos. Pensar positivamente, a pesar de todo, resulta esencial para poder llegar a ser feliz. (p. 16)

Dentro de los programas de construcción de paz, el afecto aparece también como elemento clave. Actitudes de ternura, sensibilidad y afectividad en las personas, son reconocidas como componentes imprescindibles para la creación de un mundo en paz. Asimismo, es importante desarrollar desde la escuela una autoestima saludable, que estimule la confianza, la fuerza de voluntad, la esperanza y, sobre todo, que les convierta en personas valiosas para sí mismas (Urrea, 2012).

Solo se puede vivir en paz si se admite que es imposible vivir en paz constantemente. En palabras de Sánchez (2012), “los estados de bienestar, de felicidad o de bonanza son cambiantes, elusivos, inestables, temporales, como también lo son los estados de insatisfacción o de infelicidad” (p. 31). Para

Horno (2012), vivir en paz significa: vivir en conexión con las propias necesidades y en un sentimiento de comunidad.

Solo cuando una persona se siente en paz consigo misma, y en paz con aquellos con quienes convive, llega a este último aspecto de la paz vivenciada: a sentirse en paz con su espíritu, a poder integrar la dimensión trascendente de su vida. (p. 106)

La educación para la paz está basada en una ética de la responsabilidad que requiere “una percepción más profunda de la realidad que les rodea” (Aznar, Cáceres & Hinojo, 2008, p. 10). Para Nájera (1999), los principios básicos de esta pedagogía pacífica son: el uso del diálogo, el aprendizaje cooperativo, la solución de problemas, la afirmación de sí mismo, la empatía y el establecimiento de normas y fronteras en un marco de democracia participativa.

Otras estrategias que se han propuesto como parte de programas de educación en valores son: la formación de redes de mediadores de pares y la promoción de la participación estudiantil. A continuación, se desarrolla con mayor profundidad en qué consisten y de qué manera aportan a la prevención de la violencia escolar.

#### **IV.2.3.1 La participación en la prevención de la violencia escolar**

Para Knapczyk (2008), la escuela pasa por alto las oportunidades y ventajas de implicar al estudiantado como participantes activos en su propio aprendizaje. Sin embargo, su participación es “uno de los medios más poderosos para incorporarles a la dinámica escolar y que con esto, encuentren significado a las actividades educativas” (Marchesi, 1999, p. 191).

Participar significa implicar a toda la comunidad educativa a través de la palabra y la acción, lo cual “supone un esfuerzo por entenderse y por trabajar juntos de modo cooperativo que se concreta en la regularización y gestión de tres ámbitos de la vida escolar: el trabajo escolar, la convivencia y la animación” (Aguado & De Vicente, 2006, p. 147). A través de la participación

se fortalece la sana autoestima del estudiante y, por ende, la convivencia escolar mejora. “La participación también se aplica en el acto de acompañar o guiar al estudiantado en su vida afectiva, social y moral”, enfatizan Beauregard, Bouffard y Duclos (2005, p. 16).

A pesar de que la participación es un derecho social y educativo, muchas veces el estudiantado es asumido en un rol pasivo en la vida escolar. Ante esto, estrategias de trabajo cooperativo y de colaboración entre iguales contribuyen a situarles en un rol más protagónico y activo. Asimismo, insistir en la enseñanza cooperativa implica “olvidar que el centro de atención es el docente o el o la estudiante, para pensar en términos de grupo” (Rodríguez, 2006a, p. 105).

Como ya he dicho, la participación del estudiantado en la vida del centro es un factor que contribuye decisivamente a su mejora. Uno de los esquemas que toma en cuenta esta premisa son los modelos positivos de trabajo entre pares como: el estudiantado-ayudante, estudiantes-tutores o círculos de amigos, pues “tratan de desarrollar en todos los participantes la capacidad de ayudar y ser ayudado como una dimensión fundamental de la convivencia, entendida ésta en el sentido positivo de promoción de la misma a través del reconocimiento de la interdependencia humana” (Arribas & Torrego, 2006, p. 43). Junto a esto, es importante la construcción del liderazgo del equipo directivo como clave para la mejora de la convivencia: “Un liderazgo eficaz, distribuido por toda la escuela, que destaque la importancia de impulsar la innovación y la mejora de los procesos educativos y de convivencia” (Arribas & Torrego, 2006, p. 55).

Escaño y Gil (2006) proponen el impulso de la participación del estudiantado a través de promover proyectos personales que incluyan la necesidad de aprender, la apreciación del docente como alguien a quien le importa el alumnado, y el reconocimiento de los compañeros y compañeras como fuente de ayuda y colaboración. Por su parte, Del Rey y Ortega (2001a) plantean que trabajar de manera participativa implica considerar:

- La cooperación como un instrumento de trabajo en el aula.
- El diálogo como un medio para confrontar ideas y defender los distintos puntos de vista.
- La autoestima y la motivación personal como vías para el desarrollo de la empatía.
- La reflexión y el pensamiento crítico como objetivo relevante de los centros escolares.
- La importancia de las relaciones interpersonales en la construcción del conocimiento y el afecto mutuo.

Es un hecho que el trabajo entre pares posibilita la mejora de las relaciones interpersonales, logrando así un impacto en todo el sistema escolar; por lo que se considera una estrategia idónea para la prevención de la violencia escolar. Montoya (1998), en su escrito *La tutoría: ¿Un espacio privilegiado para las relaciones?*, destaca que facilitando tutorías con docentes y estudiantes se propicia lo que se conoce como “educación en relación”:

sirven como espacio donde se puede compenetrar la relación entre estudiantes y docentes, donde se puede aprender no sólo de la materia en cuestión sino viéndolo como un espacio de aprender uno de los otros, reduciendo así relaciones de autoridad entre docentes y estudiantes que conlleven a la violencia, sea esta verbal, autoritaria, o de cualquier manera que se pueda manifestar dicha violencia. (p. 48)

#### **IV.2.3.2 La mediación como técnica de solución de conflictos**

El conflicto es una contraposición de intereses, deseos, creencias, entre dos o más partes implicadas, que puede provocar el uso de violencia. Por tanto, implantar un programa de mediación en el centro puede favorecer la prevención de situaciones de violencia escolar.

La mediación es un camino para la gestión del conflicto escolar. Sanmartin (2006) identifica cuatro medidas de negociación como estrategias de abordaje del conflicto escolar:

- El arbitraje: Es una negociación donde las personas implicadas no se comunican entre sí, y la decisión final se delega en un tercero imparcial.
- La conciliación: Es una negociación en presencia de un tercero que se encarga de reunir a las partes para hablar entre ellas. El conciliador desempeña un papel pasivo, solo preside, aunque puede proponer fórmulas de arreglo, conservando las partes el poder de aceptarlas o no.
- El juicio: Se realiza ante una persona que asume el rol de juez y que determina una acción una vez escuchadas las partes. La determinación es obligatoria y vinculante para ambas partes.
- La mediación: Es una extensión de la negociación. Es un procedimiento en el cual un tercero neutral, que no tiene facultades de decisión, ayuda a las partes a resolver sus conflictos.

La mediación en las escuelas es reciente. Se dice que sus orígenes se encuentren en las experiencias de colegios religiosos y privados en los Estados Unidos de los años setenta (Nájera, 1999). Es un proceso en el cual dos o más personas resuelven sus diferencias con la ayuda de un tercero imparcial no involucrado en el conflicto. Munné y Mac-Cragh (2006), Rodríguez (2006), Torrego (2006) y Castellano (2012) plantean la mediación como una técnica que busca facilitar la comunicación entre las partes, para lograr un acuerdo que satisfaga sus necesidades, intereses y sentimientos de manera equitativa.

Para Krauskopf (2006), la mediación escolar contribuye a prevenir la escalada hacia situaciones de violencia y, al mismo tiempo, constituye una oportunidad para formar al estudiantado para la democracia, la paz y los derechos humanos. De esta manera, se abre la posibilidad a que el estudiantado sea protagonista de su propia educación, tal y como plantea también San Martín (2003).

La mediación, como proceso de comunicación, promueve actitudes de apertura hacia otras formas de ver y entender la vida. Según Castellano (2012), para vivir en paz “el elemento principal es una buena dosis de amor, hacia uno



mismo y hacia los demás” (pp. 121-122). Para Armadans (2012), la mediación y la negociación implican siempre la existencia de reciprocidad y, en este sentido, Agnès (2007) reconoce que la mediación en las escuelas ayuda a disminuir y desaparecer los conflictos, pues se trabaja desde la misma acción del alumnado, a través de formas colaborativas de resolución de conflictos, consejería de pares y asesoramiento.

Nájera (1999) establece que la mediación escolar se enmarca dentro de una pedagogía comprometida con la cultura de paz y una nueva visión de la educación. Para la autora, los objetivos de la mediación escolar son: promover la gestión positiva de los conflictos, facilitar acuerdos constructivos, y crear un clima escolar pacífico donde se pueda desarrollar: la afirmación personal y la autoestima, la confianza mutua, y la capacidad de compartir sentimientos. Si bien, las experiencias de mediación entre pares aluden en general a intervenciones focalizadas en un grupo de estudiantes, existen otras que amplían el modo de intervención ya sea a todo el estudiantado y/o a los demás actores de la comunidad educativa.

Cerviño et al. (2007) exponen que educar es un acto de relación, donde “quien enseña asume la responsabilidad de ayudar a crecer” (p. 110). La mediación en la escuela constituye una de las herramientas institucionales que “provee mecanismos e instancias para abordar los conflictos de un modo cooperativo, previniendo su escalada hacia situaciones de violencia” (García, 2005, p. 25).

De esta manera, la estrategia de la mediación trasciende el pensamiento dicotómico de considerar a las y los estudiantes implicados como “buenos o malos”, pues se centra en favorecer la autoestima, la autonomía, los valores y la participación de todas las personas involucradas, así como el crecimiento colectivo, la equidad y búsqueda de la armonía y la paz. Como indica, Rigby (2012), la persona que media no toma partido, no busca señalar quien está en lo correcto. En este proceso, el conflicto se entiende como “una miopía que impide a las partes enfrentadas ver con claridad que ellas mismas tienen la solución” (Munné & Mac-Cragh, 2006, p. 15).

Ahora bien, no todos los conflictos entre estudiantes son susceptibles de tratarse a través de la mediación entre pares. Para García (2011), esta puede utilizarse para el abordaje de conflictos vinculados con faltas de respeto, ofensas verbales y malentendidos, pero no se aplica a cuestiones de drogas, armas o abusos de diferente índole. Cabe desatacar que la mediación entre pares tampoco suspende los marcos normativos de la escuela, sino que “añade una instancia de abordaje constructivo de ciertos conflictos que, en caso de no resultar exitosa, deberán tratarse de acuerdo a las pautas y normas vigentes en la institución” (García, 2011, p. 26).

Un programa de mediación en conflictos requiere de la conformación de un equipo de mediadores formados y aceptados por la comunidad escolar. Estas personas mediadoras nunca deben ser parte integrante del conflicto, y “requieren un entrenamiento previo, así como unas normas muy claras de actuación a las que deben ajustarse” (Córdoba, Romera & Ortega, 2008, p. 387). El mediador es la persona que intenta resolver las diferencias y conflictos interpersonales (Valero, 2006). Favorece el comportamiento de colaboración entre ambas partes ayudándolas a encontrar soluciones ventajosas para todas y a facilitar acuerdos constructivos. Mondaca, Urbina, Duarte y Avalos (2007) señalan que existen dos tipos de mediación de conflictos dependiendo de quienes participan en ella:

- La mediación interestamental, donde participan personas de diferentes estamentos escolares.
- La mediación entre pares, donde solo participan personas de un mismo recinto escolar, que a su vez puede ser entre estudiantes, entre docentes o entre ambos. Para esto, los autores proponen la formación de estudiantes monitores en mediación de conflictos escolares, con la intención de fortalecer las habilidades comunicacionales propias del trabajo grupal.

La finalidad de un programa de ayuda entre iguales es que estudiantes con problemas encuentren, en la conversación y el apoyo con otros/as, un ámbito de reflexión óptimo para afrontar por sí mismos/as sus problemas (Ortega & Córdoba, 2008). Se trata de crear en cada centro educativo, una red de apoyo

explícita para el estudiantado que sienta tener algún problema, por lo que un elemento clave de su implementación es la formación del estudiantado que se asumirá como consejero de sus iguales.

#### **IV.2.4 Estrategias centradas en la coeducación y la prevención del sexismo**

Los roles estereotipados de género, y la construcción de las identidades de lo femenino y lo masculino, son una clave importante en la comprensión de la violencia escolar y social. En investigaciones realizadas por Díaz-Aguado y Martínez (2014) y Díaz-Aguado (2006a) sobre violencia y adolescencia, se detectan tres principales características del acoso escolar que ponen de manifiesto su similitud con la violencia de género: el perfil de los acosadores, la tendencia a culpar a la víctima, y las características de la escuela tradicional que obstaculizan la erradicación del acoso y de la violencia de género.

Para explicar la relación entre violencia y sexismo conviene tener en cuenta que la principal condición de riesgo de violencia no es el sexo, como condición biológica, sino los estereotipos tradicionales de ser hombre y ser mujer. En este sentido, Díaz-Aguado (2006a, 2006b) ha analizado que los alumnos agresores suelen tener menor apertura a asumir estrategias no violentas de resolución de conflictos, detectándose las siguientes carencias:

- Están más de acuerdo con las creencias que llevan a justificar la violencia y la intolerancia, manifestándose también como más racistas, xenófobos y sexistas. Es decir que tienden a identificarse con un modelo social basado en el dominio y la sumisión.
- Tienen dificultades para ponerse en el lugar de los demás, esto es, niveles de empatía más bajos.
- Están menos satisfechos que los demás con su aprendizaje escolar y con las relaciones que establecen con los docentes.
- Con mucha frecuencia el agresor justifica sus actos de violencia culpabilizando a la víctima, viéndose a sí mismo como una especie de héroe o como alguien

que se limita a reaccionar ante provocaciones, y a la víctima como alguien que merece o que provoca la violencia.

Como sucede con la violencia de género, resulta sorprendente que, con cierta frecuencia, las propias víctimas, e incluso las personas de su entorno, distorsionen la atribución de responsabilidad en una dirección similar a la anterior, exagerando la responsabilidad de la víctima (por haber ido por un lugar determinado o por manifestar una conducta que provoca irritación), y con ello su sentimiento de culpabilidad, y justificando así, aunque sea indirecta e involuntariamente, al agresor (Díaz-Aguado, 2006, p. 48).

Para prevenir la violencia es necesario recuperar y valorar la cultura femenina y cuestionar el modelo de masculinidad tradicional o hegemónica, proponiendo a niños, adolescentes y jóvenes otras formas de ser hombre que no se basen en el ejercicio del poder, la agresividad ni el dominio. Díaz-Aguado (2005a) establece que para prevenir la violencia entre estudiantes es necesario favorecer la cohesión entre compañeros y compañeras, erradicar las situaciones de exclusión; incluir actividades específicamente dirigidas a prevenir la victimización, enseñando a adolescentes a decir que 'no' en situaciones que puedan implicar abuso; y enseñarles a detectar y a superar los distintos tipos de prejuicios existentes en la sociedad sobre determinados colectivos. Además, la autora (2005a, 2009) plantea que es necesario:

- Abordar la prevención desde una perspectiva basada en el respeto a los derechos humanos, que enseñe a rechazar todo tipo de violencia desde la educación infantil.
- Enseñar a construir la igualdad desde la práctica a través de experiencias de colaboración entre alumnas y alumnos.
- Desarrollar protocolos sobre cómo debe actuarse desde la escuela en caso de tener conocimiento de actos de violencia entre estudiantes o en sus familias.
- Incluir las medidas educativas destinadas a prevenir la violencia en el currículo escolar, en lugar de situarlas como actividades puntuales y esporádicas.
- Promover la colaboración escuela-familias.

#### **IV.2.5 Estrategias de educación emocional y habilidades sociales**

Desde las reflexiones de Delors (1996), quien plantea que el aprender a vivir juntos y aprender a ser son pilares clave de la educación, es posible comprender la importancia de la educación en y para la convivencia en las escuelas.

Ortega (2006c) enfatiza que a la escuela se van a desarrollar personas de manera integral. Sin embargo, Alonso (2011) señala que el modelo pedagógico vigente ha estado orientado a adquirir conocimientos externos, “olvidando el propio mundo interior” (p. 11). A mi entender, la escolarización tradicional se ha centrado en la memorización y la regulación de la conducta, dejando de lado el hecho de que en todo proceso humano, incluido el educativo, están implicadas las emociones y los sentimientos y que, por tanto, el docente siempre influye, a conciencia o sin ella, en las dimensiones personales y relacionales de sus estudiantes. Estas carencias provocan que, a la hora de abordar la problemática de la violencia escolar, las respuestas estén centradas en la conducta observable. Tal y como reflexiona Carpena (2013), “atender la conducta sin atender la emoción es como atender la fiebre sin querer saber su causa” (p. 74).

La construcción de nuevos modelos de convivencia requiere necesariamente del desarrollo de habilidades sociales y de una sana conexión emocional. Para Quera (2012), la escuela debe ser un espacio vivo de encuentros, abierto al diálogo y la creatividad, y lleno de experiencias de vida y aprendizaje. En este sentido, para Del Rey y Ortega (2001a) es fundamental que la escuela se constituya en un espacio de construcción de una sana vida emocional, donde el estudiantado

aprenda a expresar sus emociones, a tomar conciencia de sus sentimientos y asumir actitudes de respeto hacia las emociones de los otros (...) a desarrollar la empatía, o capacidad de ponerse cognitiva y sentimentalmente en el lugar del otro y percibir sus sentimientos. (p. 33)

En el espacio escolar, los y las estudiantes “viven el reto de incorporar y reconciliar igualdades, diferencias, lealtades y rivalidades, y construir también, sobre esas bases, el desarrollo de su identidad social” (Krauskopf, 2006, p. 21). Para Darder (2013), la educación debe fundamentalmente favorecer “el nivel de conciencia (de nosotros mismos, del entorno, de los otros y del contexto y los vínculos establecidos), para que cada uno asuma el gobierno de sí mismo” (p. 13). Salmurri (2013) enfatiza la necesidad de construir una “comunidad educativa saludable”, mientras que Royo (2013a) habla de “centros emocionalmente inteligentes”, como forma de subrayar la importancia de que lo emocional sea parte integral de todo proceso educativo.

Para Bisquerra y Pérez-Escoda (2014), la educación emocional o *desde dentro* se propone tomar conciencia de sí mismo, de las propias emociones, inclinaciones, predisposiciones, frustraciones, impulsividad, etc. El equilibrio emocional y el bienestar docente, aspectos muchas veces olvidados, son las claves para trabajar con satisfacción, eficacia, ilusión y optimismo, así como para lograr la plenitud personal, la felicidad, y la motivación escolar y laboral (Sala y Marzo, 2013; Darder, 2013; Carpena, 2013), a la vez que brindan la cohesión a todas las competencias docentes (Royo, 2013b) y garantizan que “los centros se sientan protagonistas, que los profesores se sientan responsables, se sientan respetados por los alumnos y apoyados por los padres, y que padres y alumnos se sientan acogidos por el centro” (Royo, 2013a, p. 49).

Para Redorta, Obiols y Bisquerra (2014), el conocimiento de las propias emociones nos ayuda a comprender las de los demás y, en este marco, la educación emocional se propone el desarrollo integral de las personas, de manera que estén preparadas para hacer frente a los retos que se les presentan en la vida cotidiana. Suckling y Temple (2006) insisten en que es necesario el desarrollo de competencias en el estudiantado sobre resolución de conflictos, asertividad, cooperación y desarrollo de la empatía. Para Gijón (2004), son estas relaciones las que permiten que el estudiantado no sea un sujeto desconocido en su propio centro escolar.

La educación emocional, como estrategia de prevención primaria de la violencia escolar, es un proceso educativo, continuo y permanente, que potencia el desarrollo de las competencias emocionales y sociales, con el fin de forjar personas equilibradas y armónicas, capaces de convivir adecuadamente frente a las diversas situaciones u obstáculos que se le presenten en el quehacer cotidiano del aula y de la vida (Longobardi, 2002; Horno, 2004; Funes, 2006; Navarro, 2013; Bisquerra & Pérez-Escoda, 2014). Se reconoce, pues, que es fundamental que la escuela contribuya a construir habilidades esenciales de comunicación, sobre todo las de expresar los sentimientos de manera directa y honesta (Sharp & Cowie, 1994).

Vaello (2009), en su libro *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre “aulas” turbulentas*, expresa que las competencias socioemocionales son un “conjunto de habilidades que permiten interactuar con los demás o con uno mismo de forma satisfactoria” (p. 19) y que, por tanto, el profesor:

ha de asumir que debe ser un entrenador de competencias de los demás y de él mismo, pues no está exento de carencias que puede subsanar en campos tan decisivos como la autoestima, resiliencia, automotivación, respeto, persistencia, autocontrol, responsabilidad, fuerza de voluntad o empatía (...) El profesor emocionalmente competente afronta los problemas en mejores condiciones y ayuda a crear un clima positivo que constituye un lecho sobre el que se puede asentar más confortablemente el proceso enseñanza-aprendizaje. (p. 11)

Conocer las principales emociones (tales como miedo, ira, tristeza, ansiedad, vergüenza, alegría, amor, felicidad, aversión, hostilidad, odio, entre otras), permite un mejor conocimiento de uno mismo y así como sus reacciones y comportamientos. “El desarrollo afectivo es el área del desarrollo que configura nuestras competencias socioemocionales como adultos”, plantea Horno (2004, p. 28).

Según Bisquerra y Pérez-Escoda (2014), la educación en las emociones es un proceso continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social. Por lo que, dicho tipo de

educación, “puede incidir implícita o explícitamente en una mejor y más sana convivencia escolar” (Navarro, 2013, p. 2).

Villaoslada y Palmeiro (2006) plantean la escucha activa como elemento clave de la educación emocional; Bisquerra y Pérez-Escoda (2014) agregan el sentido del humor y la asertividad; Gutiérrez y Prieto (2002), el entusiasmo y lo lúdico, y Ortega y Mora-Merchán (1996) enfatizan la afectividad como tonalidad emocional que ha de acompañar los vínculos interpersonales.

Una educación con sentido educa protagonistas, seres para los cuales todas y cada una de las actividades, todos y cada uno de los conceptos, todos y cada uno de los proyectos, significan algo para su vida. Desde esta propuesta, se reivindica retomar desde la escuela las necesidades humanas básicas como la convivencia, las relaciones interpersonales, la participación y el afecto. (Gutiérrez & Prieto, 2002, p. 41)

Por su parte, Córdoba et al. (2008) proponen la asertividad y la empatía como pilares clave de la educación emocional. La empatía puede ser entendida como la capacidad del ser humano de apreciar los sentimientos y las emociones que está sintiendo su interlocutor, es decir, que es una habilidad social que implica ponerse ‘en el lugar del otro’ sin perder la propia identidad. Para Bisquerra y Pérez-Escoda (2014) la empatía es la “capacidad de captar en profundidad el mundo subjetivo de otra persona, comprender y sentir sus sentimientos y su estado emocional” (p. 106). “La empatía (...) es la que crea vínculos emocionales entre los seres vivos”, reflexiona Punset (2011, p. 60). Por otro lado, la asertividad es una habilidad social que consiste en la capacidad de autoafirmarse en las propias convicciones, deseos o necesidades, previa evaluación de que merecen ser defendidas.

Para Córdoba et al. (2008), entre los objetivos principales que debe tener un programa para el desarrollo de la asertividad en el estudiantado identificado como víctima de violencia, se encuentran: que afiancen sus sentimientos de seguridad y confianza; que consigan la distancia afectiva y emocional de aquellas personas que puedan dañarles; que conozcan y, a la vez, dominen los sentimientos y emociones propios así como sus actitudes, gestos y lenguaje



corporal; y que defiendan el derecho de todo ser humano a decir “no” ante determinadas situaciones.

En palabras de Bisquerra y Pérez-Escoda (2014), algunas competencias emocionales que permiten la aplicación de programas preventivos en las escuelas son: la conciencia emocional (conocer las propias emociones y las de los demás); la regulación emocional (manejo de las emociones); la autonomía emocional (situarse entre la dependencia y la desvinculación); y las habilidades socio-emocionales, como la escucha y la empatía. Junto a esto, es clave aprender a exteriorizar las emociones ya que esto permitirá crear vínculos afectivos sanos con quienes nos rodean, crear empatía, facilitar la interacción social, enfrentarse a los conflictos constructivamente (Funes, 2006). Para Redorta et al. (2014), la autonomía emocional se refiere a “una serie de factores relacionados con el yo y la gestión de las emociones, entre las cuales están el autoconocimiento, la autoestima, la autoconfianza, la automotivación, etc.” (p. 110).

La autoestima es el conjunto de actitudes y de creencias que permiten enfrentarnos al mundo y a las dificultades de la vida. Es la representación afectiva que hacemos de nosotros mismos y la conciencia del valor personal que uno se reconoce. (Beauregard, Bouffard & Duclos, 2005, p. 16)

Gijón (2004) habla de la necesidad de una pedagogía del encuentro como premisa para el desarrollo emocional. Para él, la vía interpersonal permite que estudiantes sean sujetos singulares, a quienes se conoce y se respeta por parte de las y los educadores con los que conviven, y con quienes sientan seguridad, acogida y respeto. En este sentido, Martínez (2005) señala que el miedo a la diferencia se traduce en prácticas de dominación y que, por tanto, el diálogo es la propuesta frente a la dominación y el amor es la alternativa al temor.

Garaigordobil y Fagoaga (2006) han desarrollado un programa de intervención socioemocional a través del juego. Parten del entendido de que los juegos “estimulan la adopción de diversas perspectivas, son una oportunidad para interactuar, posibilitan la emergencia de conflictos socio-cognitivos, promueven la reciprocidad y la aceptación grupal de todos los niños” (p. 87). Por tanto, proponen que desde la escuela se favorezcan juegos que estimulen la comunicación y la cooperación con los iguales.

Por otra parte, Alonso (2011) sugiere el desarrollo de la *pedagogía de la interioridad* como respuesta al desarrollo de las emociones desde el ámbito escolar. Para la autora, el ser humano forma en sí mismo una unidad: “la dimensión física (corporal), dimensión psicológica (emociones, sentimientos e intelectual) y dimensión espiritual se interrelacionan e integran en el ser humano” (p. 20).

Educación de la interioridad es enseñar a mirar hacia dentro (...), es ayudar a desarrollar aquellas facultades que capacitan al ser humano para acceder a una experiencia mucho más amplia de lo que la razón le permite (...), es educar para aprender a fluir con la vida. La interioridad es la posibilidad que todos tenemos de mirar hacia dentro, de ser y de crecer como personas, de ser lo que somos en lo profundo de nosotros mismos. Tiene que ver con el reconocimiento personal, con el descubrimiento de nuestro ser más íntimo y con el vivir la relación con todo nuestro entorno. (pp. 55 y 59)

Según los planteamientos de Alonso (2011), entre las finalidades de la educación de la interioridad se distinguen:

- Favorecer actitudes para aprender a aprender como son la flexibilidad y la apertura mental.
- Importantizar las relaciones cotidianas y los ritmos individuales.
- Favorecer la emergencia de la sabiduría interior.
- Desarrollar la capacidad intuitiva.
- Aprender a vivir y a interpretar las propias experiencias desde el diálogo interior.
- Ser y sentir libertad interior para pensar, experimentar y expresar lo que somos.

Educar para la interioridad es una educación para ser y para convivir. En palabras de Alonso (2011), “no es educador de la interioridad quien más sabe de interioridad, sino quien más conoce y aprende a manejar día a día las circunstancias de su propio mundo interior” (pp. 67-68). Por tanto, indica es importante que el personal docente cultive las siguientes actitudes y habilidades:

- Tener apertura a las propias vivencias íntimas, reacciones y sentimientos.
- Tener capacidad de escucha y de dejarse sorprender.
- Considerar importante todo lo que pueda favorecer la armonía y la belleza.
- Ser uno/a mismo/a y aprender a dejarse llevar por las propias intuiciones sobre las cosas.
- Tener humildad y conocer nuestros propios límites.

La autora propone tres principales áreas de trabajo para la educación en la interioridad en los centros educativos: el desarrollo emocional (conciencia emocional, regulación emocional, automotivación y empatía), el trabajo con valores y creatividad (autonomía, apertura, confianza, honestidad, observación y respeto) y el desarrollo espiritual (silencio, atención, imaginación, cuestionamiento, intuición y contemplación). Plantea que es necesario que el aula se constituya en un espacio psicológico de libertad, que facilite el trabajo con los distintos sentidos, el desarrollo de la sensibilidad y de la apertura intrínseca al misterio, al asombro y al gozo, y cultivar el sentido de estar en el presente, la alegría, la ternura, el asombro, la gratitud y el perdón (Alonso, 2011). Asimismo, recomienda la generación de espacios de silencio y el conocimiento del propio cuerpo, como estrategias para aprender a estar consigo mismo/a. Para ello, las técnicas de relajación, meditación y trabajo con mandalas suelen ser estrategias idóneas pues “se ha confirmado que su práctica sistemática reduce la ansiedad, incrementa la autoestima y la autorrealización, y favorece la actividad académica” (Alonso, 2011, p. 139).

Para el trabajo de la educación emocional desde la labor docente, Novara (2003) invita al uso de las *biografías narrativas* como herramienta para el conocimiento propio y la formación docente. El método biográfico de formación es propuesto por su capacidad para unir el presente con las huellas de un pasado que ha marcado los aprendizajes profesionales, y así tomar conciencia sobre el fundamento de algunas creencias, actitudes y prácticas.

En relación a la escuela como espacio socio-afectivo, Beane (2006) por su parte alude a la importancia de diversos componentes para lograr un trabajo emocional para la prevención de la violencia escolar:

- Formar en la gestión de la ira, el manejo del estrés, la meditación y el desarrollo de habilidades sociales.
- Enseñar habilidades para la amistad, la asertividad y la auto-reafirmación positiva.
- Trabajar aspectos de autoestima, convivencia y diversidad.
- Propiciar el trabajo cooperativo.
- Implicar a las familias en todas las acciones desarrolladas.

Todo programa de educación social, emocional y afectiva en el aula persigue promover, a través del currículo y la convivencia diaria, una prevención eficaz de comportamientos violentos y agresiones hacia estudiantes, docentes y objetos, educando ampliamente en las habilidades y competencias sociales y emocionales, casi siempre teniendo como base los marcos conceptuales de la psicología de la educación y del desarrollo (Trianes, 2000; Trianes & García, 2002). Para Hernández y Jaramillo (2005) es imperativo que la escuela asuma una concepción de la enseñanza y el aprendizaje centrada en el desarrollo integral de las personas, donde se preste atención al desarrollo social y emocional. De esta manera se evitará el “analfabetismo emocional” (Trianes & García, 2002), que es uno de los sostenes de la violencia escolar.

#### **IV.2.5.1 Estrategias centradas en el trabajo *con y desde* el personal docente**

La escuela ha de ser “un espacio al servicio de la formación integral” (Pérez-Juste, 2007, p. 41). Sin embargo, suele prestarse atención a lo relacional solo cuando altera el orden y la disciplina esperada. Asimismo, como ya he expresado, el cuidado de la vida afectiva del estudiantado y el cuerpo docente no suele estar entre las prioridades de la acción educativa en las escuelas.

Se requiere pues un cambio de visión sobre la educación “que desmonte la creencia popular de que la labor docente se dirige exclusivamente a la enseñanza de las materias académicas tradicionales” (Ortega, 2008, p. 35). Tal y como pronuncia Noddings (1996), “aprender a cuidar y a ser cuidado debería ser un eje central del currículum escolar” (p. 191).

La violencia tiene muchas raíces pero resulta evidente que las personas que se sienten cuidadas y que han aprendido a cuidar de los demás estarán menos involucradas en actos violentos. La primera obligación de la escuela es lograr que el cuidado se manifieste en su estructura, sus relaciones y su currículum. (...) El énfasis en producir cuidado y amor no reduce la dimensión intelectual del currículum. Por el contrario, dicho énfasis enriquece la vida de estudiantes y docentes de manera intelectual, moral y espiritual. (Noddings, 1996, p. 197)

Para Marrero (1995), Gento (2003) y O'Moore (2006) es necesario que el personal docente posea un equilibrio personal interior que le permita manejar las situaciones de violencia a través de estrategias que no estén basadas en el control ni la sanción. Por tanto, se reflexiona sobre la importancia de que esté formado en estrategias de intervención psico-educativa que fortalezcan el aprendizaje integral de sus estudiantes y potencialicen su rol de líder natural. Junto a esto, y tal como he señalado antes, es también fundamental, que las y los docentes “puedan reconocer la violencia que han vivido y viven en sus propias vidas para poder reconocer la violencia que sufren y viven las personas con las que trabajan” (Horno, 2009, p. 15). También para así propiciar espacios de reflexión con el estudiantado sobre las situaciones de violencia, que aporten a construir comprensión, afecto y amistad (Cooke, 1996; Valero, 2006; Sánchez, 2006).

Ante la violencia escolar, un importante reto docente es “verse como modelo, no como juez” (Díaz-Aguado, 2007, p. 91), por lo que es necesario construir climas escolares positivos que contribuyan al fomento de la autoestima y el autoconcepto, tal y como enuncia Guitart (2009), y que cada docente logre reconocerse como “un punto de referencia afectivo importante para cada uno de sus estudiantes” (Marchesi, 2008, p. 145). En palabras de Olweus (1998), “el elogio y la atención cariñosa del docente constituyen dos formas importantes de influir en la conducta del alumno” (p. 107).

Respecto a la convivencia escolar, Del Rey y Ortega (2001a, 2001b) proponen que el personal docente trabaje sobre conceptos de la convivencia, factores y causas de la conflictividad escolar, mecanismos de participación, y vínculos afectivos y alfabetización emocional. Siguiendo las aportaciones de Córdoba et. al. (2008), “cuando una institución vive de espaldas a los valores de respeto, comprensión y solidaridad, está mucho más expuesta a la aparición de problemas de violencia en sus distintas formas” (p. 376). Es desde estos planteos que se propone fortalecer el aprendizaje cooperativo docente pues permite articular aprendizaje y valores, y que así el docente sea también la principal referencia de relacionamiento para su estudiantado.

Para abordar con éxito la convivencia y los problemas sociales, afectivos y emocionales que surgen en la escuela, se requiere de un sistema de formación para los docentes que les permita sentirse seguros y competentes para afrontar tareas que van más allá de las meramente académicas. Uno de los prerrequisitos, por tanto, al determinar las claves para construir la convivencia en los centros será, en otras palabras: que la comunidad educativa asuma su plan de convivencia como un proyecto comunitario, compartido y relevante para que la actividad diaria sea idónea y gratificante para todos sus miembros. Si realmente queremos que nuestros estudiantes se respeten y ayuden entre ellos, que aprendan a solucionar los conflictos de forma dialogada, que valoren a los demás; en definitiva, si nuestra finalidad es que aprendan a convivir, debemos ser conscientes de que el primer paso para conseguirlo es demostrar que los adultos de su entorno escolar son capaces de hacerlo. (pp. 1-2).

#### IV.2.6 Reflexiones desde la pedagogía de la lentitud

Para Novara (2003) abordar la violencia escolar implica preguntarse si las experiencias educativas están caracterizadas por “una rigidez que no deja lugar ni tiempo para la experiencia individual” (p. 19)

El adulto rígido, incapaz de comprensión, produce en el niño una manera dogmática de resolver el conflicto, donde lo único que cuenta es el propio poder. Para construir una sociedad no-violenta y democrática, es necesario que el individuo se vuelva a apropiarse de su propio poder. A través de la importancia de la participación se ejerce ese recurso que construye la autonomía. En ese sentido, el objetivo del docente no consiste en imponer modelos preestablecidos, sino en acompañar simplemente al niño en su autonomía. (p. 41)

Ante “una de las quejas más comunes de los docentes: la falta de tiempo” (Fernández, 2011, p. 179), nos encontramos con las relevantes aportaciones de la pedagogía de la lentitud, que busca desarrollar una nueva mirada sobre el tiempo educativo como vía para lograr la mejora escolar: se propone que la educación reduzca su velocidad.

El desarrollo de la pedagogía de la lentitud parte de una crítica a la sociedad de consumo, que se centra en la acumulación de bienes y servicios, y su disfrute por un breve tiempo: “El mundo, tal y como se vive hoy, parece más un artefacto proyectado para olvidar que un lugar para el aprendizaje”, plantea Bauman (2007, p. 33), quien caracteriza la sociedad actual como una *modernidad líquida*, dado que “las condiciones de actuación de sus miembros cambian antes de que las formas de actuar se consoliden en unos hábitos y en una rutina determinadas” (p. 9). Aquí, la metáfora de la liquidez intenta también dar cuenta de la precariedad de los vínculos humanos en una sociedad individualista y privatizada, marcada por el carácter transitorio y volátil de sus relaciones, en la que “la velocidad, y no la duración, es lo que importa” (Bauman, 2006, p. 17) y donde se vive “con inseguridades del presente y la incertidumbre sobre el futuro” (p. 42). Para Bauman (2009), nos hemos convertido en ciudadanos adictos a la seguridad, pero siempre inseguros de ella.

En este contexto social, Domènech (2011) esboza que la educación pasa a ser “un valor bancario, un mecanismo más del progreso social y en la competitividad entre las personas y, por lo cual, contribuye a perpetuar la desigualdad” (p. 15). Rescata pues la necesidad de construir un sistema educativo basado en una concepción respetuosa con los ritmos de la infancia, un aspecto clave para garantizar un crecimiento y bienestar armónico.

Desde la pedagogía de la lentitud, la escuela da importancia a los aprendizajes hechos en profundidad y representa un modelo opuesto a la escuela centrada en pruebas y exámenes y, sobre todo, “rechaza aprender unos conocimientos que luego serán olvidados con la misma facilidad con que han sido aprendidos” (Domènech, 2011, p. 14).

Para el autor, el tiempo es una construcción histórica que se ha utilizado para imponer un ritmo acorde a las necesidades del mercado y de la sociedad del consumo, caracterizados por la prisa, la eterna insatisfacción, la percepción de permanente ausencia y soledad. Por tanto, la propuesta del autor es reinventar el tiempo, haciéndolo no homogéneo y centrado en el disfrute del presente, reconociendo que “no siempre se trata de ir despacio, sino de saber encontrar el tiempo justo para cada persona y, a la vez, dar el tiempo justo a cada actividad educativa” (Domènech, 2011, p. 76).

El autor destaca que la escuela se apoya en dos falsas ideas: a) cuántos más aprendizajes sean aplicables, mejor, y, por lo tanto, hay que incluir en los currículos todo aquello que parezca importante que se sepa, y b) cuánto antes se aprenda será mejor. Así, “la idea de que la educación debe durar toda la vida se contradice diariamente con esta idea de velocidad vertiginosa y caducidad de los aprendizajes” (p. 70). Por esto, la pedagogía de la lentitud o el movimiento de la educación lenta representa una crítica profunda al modelo actual:

contenidos irrelevantes para el estudiantado, limitación de sus posibilidades educativas personales, sometimiento a las leyes de la competitividad de la economía, dificultades en realizar una buena función compensadora respecto a la situación familiar, sobredimensión



de la lengua y las matemáticas, etc. La educación lenta propone resistir la velocidad, sinónimo de superficialidad, da importancia a la calidad por encima de la cantidad, se resiste a penalizar la lentitud, rechaza el activismo sin intencionalidad; en definitiva, plantea una reflexión global sobre el tiempo en la educación, para que ésta pueda recuperar un papel más activo en la formación y el desarrollo de las personas. (Domènech, 2011, pp. 74-75)

Domènech (2011) desarrolla las claves o principios para la educación lenta que comparto a continuación.

- La educación es siempre una actividad lenta

Se requiere tiempo para la reflexión, para el error y para saborear los aprendizajes. Se necesita tiempo para hacer aprendizajes en profundidad, llegar a comprender procesos y aprender a aplicarlos a situaciones nuevas,

La lentitud implica aprender a distraerse, a observar, a perder el tiempo, en el sentido de saborear el tiempo en que aprendemos. Dar a los aprendizajes el tiempo necesario para que éstos puedan asentarse. La educación lenta busca encontrar el ritmo de aprendizaje de cada uno y de cada actividad, y lo respeta, lo estimula y potencia. No penaliza la lentitud ni busca la homogeneidad.

- En educación, menos es más. La educación es un proceso cualitativo

La sobrecarga de contenidos y objetivos educativos no produce de forma directa más aprendizajes. Poner el énfasis en la calidad de los aprendizajes, implica dar importancia a lo que hacemos y no al tiempo que dedicamos ni a la cantidad de conocimientos que aprendemos. No podemos centrar la educación en la lengua y las matemáticas. Jugar, observar y explorar el mundo a través del arte, cultivar un huerto, son ejemplos de aprendizajes que son relevantes en la actualidad.

- El tiempo educativo es global e interrelacionado

La educación lenta lleva a replantear el uso y el abuso de la fragmentación del tiempo educativo. La educación es interdisciplinaria, relaciona constantemente aprendizajes diversos, actitudes, conocimientos y contenidos. La educación forma parte de nuestro proceso de humanización y no acaba en las cuatro paredes de la escuela ni tampoco cuando hemos conseguido el primer título.

- La construcción de un proceso educativo debe ser sostenible

Deben recuperarse del pasado aquellos elementos que no se pueden perder, aunque la sociedad cambie de prisa. La educación lenta es, por tanto, una educación sostenible que representa una opción ética.

- Cada niño y cada persona necesita su tiempo para el aprendizaje. Hay que devolver tiempo a la infancia

No puede haber una atención a la diversidad del estudiantado sin reivindicar el tiempo que cada alumno o alumna necesita para realizar sus aprendizajes. Tener tiempo y utilizarlo de forma libre y autónoma es una necesidad para aprender mejor.

- Cada aprendizaje debe realizarse en su momento. La educación necesita tiempo sin tiempo

Cada aprendizaje tiene un tiempo óptimo para ser desarrollado, madurado y alcanzado. Los aprendizajes requieren un tiempo que puede ser variable para cada estudiante, cada aprendizaje se debe conseguir en su tiempo, no antes. Además, para asentar y consolidar aprendizajes se necesitan tiempo y espacios muertos, vacíos de presión y de contenidos. El concepto de “no hacer nada” es importante.

- Debe repensarse el tiempo de las relaciones entre adultos y niños

Es necesario repensar el tiempo compartido de adultos y niños. No es ocupar la agenda con actividades, sino del disfrutar estar juntos.

- El tiempo de los educadores debe redefinirse

La organización del tiempo no puede dar como consecuencia un único tiempo planificado y que no contemple un margen para la improvisación. La ralentización de los procesos educativos debe tranquilizar y disminuir la angustia de los maestros.

Los educadores tienen que tener tiempo para planificar e improvisar, para aprender e integrar las nuevas experiencias, para probar, para observar y ser observados, para investigar y reflexionar sobre su práctica, para revisar datos, hacer el seguimiento, evaluar su trabajo y poder planificar los próximos pasos.

Los educadores deben tener tiempo para la lectura y el ocio, para vivir su sexualidad y las relaciones personales y emocionales y de pareja, el descanso, para viajar y conocer otras realidades, para la familia, los conocidos, los amigos.

- La escuela ha de educar el tiempo

Si convertimos el aula en un espacio de comunicación, de aprendizaje, de relación donde el conocimiento se construye individual y socialmente, respetando los ritmos de cada integrante de la comunidad educativa, estaremos transmitiendo una concepción diferente de tiempo.

- La educación lenta forma parte de la renovación pedagógica

La educación lenta gana en profundidad, extensión y efectividad. La educación lenta quiere conseguir menos aprendizajes. Pretende mejorar los resultados educativos a partir de una nueva mirada sobre los procesos y respetando sus ritmos específicos.

## CAPÍTULO V

### Un punto de partida epistemológico: las voces del estudiantado

*El me hacía muchas preguntas  
y sin embargo parecía no querer oír las mías.*  
ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY, *El principito*

Comprender una estructura social o dinámica cultural requiere de decisiones epistemológicas importantes. Desde este entendido, Harding (1996, 2007) reflexiona sobre la necesidad de poner en el centro del análisis científico las experiencias vividas por los sujetos oprimidos y subordinados, como vía para entender el entramado social de la dominación. A esto le llama el sujeto epistemológico privilegiado que, para el caso de la presente investigación, vienen a ser las y los estudiantes del nivel primario puesto que ocupan la posición de desventaja y subordinación tanto por su condición de edad en un contexto social adultocéntrico, como por la jerarquía propia de la estructura escolar imperante.

Teniendo esto en cuenta, en este estudio privilegié el escuchar las opiniones y experiencias del estudiantado como punto de partida clave para construir conocimientos sobre la realidad de la violencia escolar. Esta fue una decisión fundamentada en la idea de que es justamente el estudiantado la razón de ser de la escuela y que, por tanto, debe ser una voz protagónica en la reflexión sobre esta problemática. Considero que, así como no es posible formular propuestas de mejora de la convivencia escolar desde lo meramente normativo, tampoco lo es sin reconocer las vivencias, sentimientos, opiniones y expectativas de las y los estudiantes.

Coincido con Debarbieux, Garnier, Montoya y Tichit (1999) y Marchesi (2008) quienes plantean que muchos de los estudios sobre violencia escolar y la cultura de los centros, solo asumen como punto de referencia las opiniones y las creencias de los y las docentes. Ceballos et al. (2012), señalan que, en la temática de la violencia escolar, la voz del estudiantado ha sido la menos oída, "y cuando se le ha escuchado ha sido constreñida básicamente al análisis de los conflictos entre los propios alumnos" (p. 576) y desde lo que las personas

adultas consideran o no como violencia. Así, desde la concepción inicial de esta investigación, busqué indagar no solo en aquellos actos visibles que a priori pueden considerarse violentos, sino también en aquellos que suelen pasar desapercibidos, o ser minimizados, pero que “en el mundo interno de nuestros niños y niñas tienen eco y adquieren sentido en la constitución de su propio self” (Cabrera, 2005, p. 53).

## **V.1 Origen de esta corriente**

La noción de voz surge originalmente de diferentes movimientos políticos, sociales y educativos en defensa de la participación de grupos minoritarios e históricamente marginados. Preguntarnos quiénes socialmente se consideran que tienen una voz válida y escuchada, y la razón de esto, se constituye en una poderosa herramienta para “develar las desigualdades e injusticias que se mantienen a lo largo del tiempo y que limitan o impiden que determinados individuos y/o colectivos participen en la toma de decisiones sobre aspectos relevantes de su propia vida o de la gestión de lo común” (Susinos & Rodríguez-Hoyos, 2011, p. 18).

De manera específica, la corriente la voz del alumnado surge en las últimas dos décadas (Fielding, 2011), en el marco de los planteamientos de la educación inclusiva y la educación especial, por lo que constituye una innovación metodológica trabajar desde los planteamientos de esta perspectiva en el análisis específico de la problemática de la violencia escolar.

La voz del alumnado, los sin voz pedagógica, la voz de a quien habitualmente no se le da la palabra en la escuela (Susinos, 2009; Bragg & Manchester, 2012) o, como prefiero llamarle en este trabajo, *las voces del estudiantado*, son diversas formas de nombrar a una misma corriente de investigación-acción que asume como punto de partida el reconocimiento de que todo estudiante es un sujeto de pleno derecho. Como vemos, la voz aquí alude a la defensa del derecho que tiene cada estudiante a tener una legítima participación en la vida escolar y en las decisiones que se toman en ella, entendiendo esto como un motorizador clave de la mejora escolar desde una perspectiva inclusiva.

En palabras de Parrilla, Martínez-Figueira y Zabalza (2012), solo se logra un proceso auténtico de participación cuando se confía en las posibilidades de cambio del alumnado, y “se impulsan y propician espacios de reflexión, diálogo y acción sobre cuestiones que interesen y preocupen al estudiantado” (Fielding, 2004, p. 15). A mi entender, asumir el compromiso con la voz del estudiante implica necesariamente trascender las miradas y las prácticas adultocéntricas que persisten en los cimientos de las estructuras escolares tradicionales.

Lamentablemente, nuestros sistemas escolares tradicionales continúan organizándose en base a la noción de que la infancia, la adolescencia y la juventud son etapas de transición hacia la adultez, justificándose así que sean las personas adultas las responsables de dictar e imponer la lógica de la dinámica escolar (Susinos, 2009 & Calvo, Haya & Susinos, 2012) y legitimándose la verticalidad en las relaciones pedagógicas (Susinos, 2009). Es así como el estudiantado se constituye en una masa invisible: “un grupo de personas sin capacidad, madurez ni formación para pensar y participar en unos procesos que se considera que han de ser guiados por expertos, y por eso sus voces han sido silenciadas y desautorizadas” (Parrilla, Martínez-Figueira & Zabalza, 2012, p.123). De esta manera, asumir el compromiso con la voz del estudiante implica revisar las nociones sobre participación estudiantil, puesto que no se trata de usarla como algo instrumental, ornamental o manipulado según los intereses de las personas adultas, ni de reducir la participación a “los canales institucionales más o menos formalizados, ni a la participación delegada o elitista a través de representantes” (Susinos, 2012, p. 17).

Entiendo que se trata de una perspectiva que nos desafía a reflexionar sobre nuestras propias biografías, tomar conciencia de nuestras propias posturas, implicarnos, abrirnos a la posibilidad de avanzar hacia nuevas formas de pensar y hacer la vida escolar y, tal y como señala Susinos (2012), lograr una participación estudiantil que desborde los estrechos límites de lo que habitualmente constituyen nuestras rutinas docentes.

## **V.2 ¿Voz o voces?**

En este trabajo uso el concepto voces del estudiantado para explicitar la diversidad como elemento intrínseco de cualquier grupo de estudiantes, y así “no esencializar la voz del alumnado como si fuera una voz homogénea, única, estática, definitiva” (Susinos, 2009, p. 119) ya que esto nos llevaría a invisibilizar muchas otras voces y, por tanto, replicar la misma lógica de la dominación que se pretende superar. Se trata, más bien, de reconocer dicha diversidad y crear los espacios y las condiciones para que todo estudiante sea escuchado, valorado y considerado, esto es, “reconocer y poner en valor la experiencia y los testimonios de quienes habitualmente han permanecido al margen” (Susinos & Parrilla, 2008, p. 162). En este sentido, reflexiona Messiou (2013) que una realidad educativa solo puede conocerse si escuchamos la voz de todo el estudiantado, independientemente de sus características o de las etiquetas que se les hayan asignado, lo cual considero resulta en un elemento clave para los estudios sobre la violencia escolar.

## **V.3 Retos que emergen desde el compromiso con las voces del estudiantado**

Me parece altamente provocador el título de uno de los trabajos de Parrilla, *¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva?* (2009), pues lleva a reflexionar sobre cómo muchas veces los estudios sobre democracia, participación, inclusión y cultura de paz replican dentro de sus diseños metodológicos —no necesariamente de manera consciente— la misma lógica vertical que pretenden investigar para transformar. Esta lectura marcó un horizonte clave en el diseño metodológico del presente estudio.

El compromiso con las voces del estudiantado reta las nociones tradicionales sobre cómo se produce el conocimiento científico, planteándonos la necesidad de realizar investigaciones educativas comprometidas con los principios de equidad e inclusión y con “dar visibilidad y convertir en un problema pedagógico lo que con frecuencia pasa inadvertido” (Susinos, 2012, p. 122). Ahora bien, acercarnos al logro de estos objetivos es imposible desde el apego a la pureza de métodos tradicionales de investigación ni desde una concepción

lineal de la producción del conocimiento. Reconociendo que ninguna decisión metodológica es neutral, considero que es necesario abrazar el desafío de desarrollar experiencias investigativas que no repliquen patrones adultocéntricos de exclusión ni, en mi caso particular, de violencia, verticalidad ni autoritarismo.

### **V.3.1 Formas divergentes de pensar lo metodológico**

Las voces del estudiantado, al igual que alude a diversidad, inclusión y participación, también hacen referencia a “muchas y muy variadas formas que el alumnado elige para expresar sus ideas, opiniones, creencias y necesidades respecto a cualquier asunto relacionado con su experiencia escolar” (Haya, 2011, p. 29).

Sandoval (2011) enfatiza que a veces las formas más ordinarias que tienen los investigadores para recoger información no resultan válidas, “bien porque la capacidad verbal o escrita de los alumnos no resulta lo suficientemente adecuada o bien porque la pérdida del anonimato hace que las respuestas queden sesgadas” (p. 121) o, agregó, porque simplemente las motivaciones de quien investiga no se corresponden con los intereses y vivencias del estudiantado. Por ejemplo, en la realidad de las escuelas públicas dominicanas puede resultar ser una práctica excluyente la utilización de cuestionarios tipo encuestas pues, además de que suelen asociarse a una evaluación fiscalizadora susceptible al sesgo de la respuesta socialmente aceptada, no siempre logran aproximarse a la complejidad de las actitudes, conocimientos y prácticas del estudiantado, debido, entre otras cosas, a sus bajos niveles de competencia lectora.

No es casual entonces, que diversas/os investigadoras/es hayan desarrollado nuevas formas de aproximarse al campo y de realizar procesos de levantamiento de información de manera más horizontal, creativa y dialógica, desde un “ejercicio de escucha atenta que sea sincero y no superficial o demagógico” (Calvo & Susinos, 2010, p. 76).

La principal apuesta de esta corriente investigativa la constituyen las técnicas biográfico-narrativas como vía para reconocer y dar protagonismo a los propios



sujetos. A través de éstas, se busca tener acceso “a las narrativas vitales que las personas tienen a su alcance y que les permiten dar sentido a su mundo y relacionarse con él” (Susinos & Parrilla, 2013, p. 93) y analizar sus auto-descripciones y sus autoconceptos como vía para conocer sus satisfacciones e insatisfacciones desde sus propias subjetividades (Susinos, Calvo & Rojas, 2009).

Estas técnicas biográfico-narrativas otorgan a los recuerdos y los sentimientos “la agencia y la autoridad que otras investigaciones de metodología más tradicional les deniega” (Susinos & Parrilla, 2013, p. 93). A continuación cito algunas de las técnicas biográficas-narrativas más relevantes, según Susinos y Parrilla (2008), Parrilla, Martínez-Figueira y Zabalza (2012), y Messiou (2013):

- Autopresentación libre: La persona realiza una presentación descriptiva de sí misma de manera libre y espontánea.
- Entrevista biográfica: Sirve como vía para recordar y conversar sobre la trayectoria vital de la persona.
- Entrevista focalizada: Rememora aspectos de la biografía según ciertos intereses propuestos por quien realiza la entrevista.
- Análisis de fotografías: La persona entrevistada selecciona una foto de especial significado en su vida, lo cual genera un diálogo sobre los acontecimientos y circunstancias en torno a dicho momento.
- Biograma (o historia de vida): Consiste en desarrollar de manera gráfica los acontecimientos cronológicos que la persona entrevistada considera más significativos en su vida y su vida escolar.
- Mensaje en una botella: Consiste en pedir a las personas entrevistadas que escriban un mensaje para ser enviado a otro planeta, para comunicar algo que no les gusta de la escuela y que quisieran cambiar. La compilación de todos estos mensajes puede utilizarse luego para sesiones de reflexión grupal sobre los sentimientos manifestados en cada mensaje y lo que se puede hacer para transformar cada situación.

- Entrevistas individuales: Utiliza debates a través del uso de imágenes, sociogramas, trabajo con dibujos y representación de roles.
- Foto voz o fotografía participativa: Consiste en solicitar al estudiantado que fotografíe libremente distintos espacios y escenas de sus centros educativos, para posteriormente reflexionar de manera grupal sobre sus vivencias, preocupaciones y propuestas de cambio. En algunas experiencias investigativas, se ha pedido al estudiantado tomar fotografías acompañadas de narrativas colaborativas con sus opiniones sobre cómo puede mejorar la escuela, y de qué forma pueden ellos y ellas participar en esa transformación (Doval, Martínez-Figueira & Raposo, 2013).

### **V.3.2 Formas divergentes de pensar el rol del estudiantado**

En palabras de Sandoval (2011) en muchas escuelas apenas hay “oportunidades para que los alumnos puedan hacerse oír, y si existen, apenas tienen un impacto en el centro porque no son compartidas con el resto de profesores y personal del centro” (p. 118). Como ya he señalado, la perspectiva de voz del estudiantado busca romper con esta tradición desde la propia cotidianidad de la cultura escolar, pero también desde las prácticas investigativas.

Se han desarrollado experiencias donde el propio estudiantado se constituye en parte activa del equipo de investigación con responsabilidad de acordar y construir “los métodos que iban a utilizar para explorar la marginación en sus contextos particulares” (Messiou, 2013, p. 102) e incluso de experiencias donde se han convertido en investigadores en sí mismos (Fielding, 2004, 2011).

De esta manera, se trasciende la visión del estudiantado como “fuente de datos” (Fielding, 2004; Susinos & Ceballos, 2011) en las que “se limitan a responder a interrogantes planteadas externamente” (Susinos, 2009), hasta lograr aproximarnos a un enfoque más participativo del estudiantado como constructores activos del conocimiento científico en todas sus fases: diseño, levantamiento de información, análisis y difusión, y donde niñas/os, adolescentes, jóvenes y adultos ensayan y crean “una concepción del

aprendizaje y del vivir más amplia y más generosa (...), dialogística, relacional y recíproca” (Fielding, 2011, p. 38). Así, los y las estudiantes pasan de ser objeto de investigación a ser sujetos activos en dicho proceso, y con esto ejercen plenamente su derecho a participar y expresar sus opiniones.

### **V.3.3 Formas divergentes de pensar el análisis de la información**

Desde la perspectiva de las voces del estudiantado, se importantiza lo subjetivo y lo vivencial, lo cual implica un reconocimiento de la subjetividad como fuente de conocimiento social y lo narrativo como vía para entender los fenómenos sociales, en los términos que plantea Parrilla (2009).

Se reconoce, entonces, como importante la triangulación de las informaciones recolectadas a través del uso de distintas técnicas e instrumentos, la comparación de cada relato biográfico para la identificación de temas recurrentes, así como el análisis individual de cada narración, para posteriormente realizar un análisis transversal, comprendiendo así “a los individuos como personas, no como seres aislados y autosuficientes, sino como esencialmente relacionales” (Fielding, 2011, p. 50). En este proceso, es fundamental también reconocer “la inclusión y la exclusión como procesos inseparables en la vida cotidiana” (Susinos & Parrilla, 2013) y, para nuestro caso particular, la violencia y la solidaridad como elementos que coexisten en un mismo entorno. Esto nos presenta el desafío de aproximarnos a una comprensión de la realidad que refleje la complejidad de la vivencia humana y trascienda el pensamiento antagónico.

Otro reto lo constituye el considerar los silencios también como una voz legítima. Susinos y Ceballos (2011) insisten en que el silencio en sí mismo es un “contenedor de significados” (p. 38) en la medida que encierra recuerdos, vivencias y sentimientos que son también elementos clave para el análisis de cualquier realidad. El silencio es, por tanto, un importante aspecto a analizar en las biografías narrativas: prestar atención a lo que se dice y a lo que no se dice.

## SEGUNDA PARTE:

# METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

*A los mayores les gustan las cifras.  
Cuando se les habla de un nuevo amigo,  
jamás preguntan sobre lo esencial del mismo.  
Nunca se les ocurre preguntar:  
¿Qué tono tiene su voz? ¿Qué juegos prefiere?  
¿Le gusta coleccionar mariposas?  
Pero en cambio preguntan:  
¿Qué edad tiene? ¿Cuántos hermanos?  
¿Cuánto pesa? ¿Cuánto gana su padre?  
Solamente con estos detalles creen conocerle. (...)  
Pero claro, nosotros,  
que sí comprendemos la vida,  
podemos burlarnos de los números.*  
ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY, *El principito*

## CAPÍTULO VI

### Diseño de la investigación

#### VI.1 Enfoque metodológico

El enfoque metodológico de la presente investigación es cualitativo. Esta perspectiva busca la comprensión de una problemática sin la pretensión de medir o lograr resultados cuantificables ni generalizables, en tanto se asume la inconmensurabilidad de los fenómenos sociales (Van Manen, 2003). Para Strauss y Corbin (2002), “esta es la investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación” (pp. 19-20).

Esta es una línea de investigación comprensiva y holística (Miles & Huberman, 1994), donde la subjetividad se considera un elemento esencial para lograr la comprensión. Por tanto, más que los hechos, para lo cualitativo son relevantes los significados que las personas les atribuyen. Para Sandín (2003), la investigación cualitativa es fundamentalmente reflexiva y orientada a

la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. (p. 123)

Para Kvale (2011), los/as investigadores/as cualitativos se interesan por acceder a las experiencias, las interacciones y los documentos en su contexto natural, y son parte importante del proceso de investigación desde su propia experiencia personal en el campo y su reflexividad.

Lo cualitativo es un enfoque que busca construir significados a través del uso de métodos e instrumentos flexibles, poco estructurados y holísticos, que consideran y valoran los aspectos subjetivos y vivenciales de los sujetos de estudio. Así, la metodología cualitativa es una postura interpretativa de la realidad, de sujetos, de experiencias y de contextos (Mason, 1996) donde, a la vez que se reconoce que cada sujeto se encuentra situado en tiempo, espacio, sentimientos e ideologías, también se asume que no se tratan de seres ni contextos acabados, estáticos, ni auto-contenidos.

Este estudio priorizó la “explicación sensible y detallada” (Brighi & Genta, 2010, p. 112) de las relaciones que modelan el convivir en el entorno escolar, indagando en el sentido que el estudiantado y el profesorado otorgan al fenómeno de la violencia escolar, y reconociendo “la importancia de comprender las emociones y las motivaciones como elementos que estimulan la actuación” (Ortega, 2008, p. 120).

## **VI.2 Tipo de investigación**

Para Van Manen (2003), investigar es siempre querer conocer el mundo en el que vivimos,

y puesto que ‘conocer’ el mundo es esencialmente ‘estar’ en el mundo de una determinada manera, el acto de investigar-cuestionar-teorizar es el acto intencional de unirnos al mundo, de ser parte de él de un modo más pleno o, mejor aún, de convertirnos en el mundo mismo. (pp. 23-24)

El presente trabajo es un estudio descriptivo-interpretativo ya que profundiza en la comprensión del fenómeno de la violencia escolar, y no experimental porque no buscó establecer relaciones causales entre variables. Tiene un carácter transversal pues estudió el problema tal y como fue vivido, percibido e interpretado por los sujetos del estudio en el espacio-tiempo presente en el que

se desarrolló la investigación, pero informándome sobre hechos pasados en la medida que contribuían a explicar la situación actual y las proyecciones futuras.

Se utilizaron procedimientos propuestos por la teoría fundamentada (en inglés, *grounded theory*) y de la corriente voz del estudiantado (*student's voice*) para el levantamiento y análisis de la información. Todo esto hace que la presente investigación tenga como característica un diseño emergente (Creswell, 2002) pues el mismo fue expandiéndose y madurando durante el proceso de trabajo de campo y la interacción con los sujetos, en reconocimiento de que “quien investiga no debe ni puede atribuirse la potestad de asumir como sobreentendido el fenómeno a estudiar” (Pacheco-Salazar, 2012, p. 50).

La estrategia de investigación fue el estudio de casos. Se trabajó con dos (2) centros educativos por lo que se trata de un estudio de casos múltiples integrado por varias unidades de análisis: estudiantes del segundo ciclo del nivel primario y sus docentes. Las técnicas de recolección de información fueron la observación no participante, los talleres lúdicos-creativos, los grupos focales y las entrevistas a profundidad.

### **VI.3 La Teoría Fundamentada...o el dejar que los datos *hablen***

La Teoría Fundamentada (o anclada) en los Datos, o *Grounded Theory*, fue desarrollada en 1967 por Barney Glaser y Anselm Strauss, y es uno de los enfoques y estrategias de la metodología cualitativa. Busca desarrollar propuestas teóricas basándose exclusivamente en los datos: la teoría emerge de los datos, en vez de tratar de ajustar la realidad a una teoría preconcebida a priori (Restrepo-Ochoa, 2013). Para Andréu, García-Nieto y Pérez (2007), “generar teoría a partir de los datos (...) es el camino más adecuado para el descubrimiento de nuevas teorías, en contraste con otras formas de elaborar teorías basadas en deducciones lógico-conceptuales” (p. 55).

Se propone, pues, generar o construir una teoría partiendo directamente de las observaciones realizadas por quien investiga, esto es, de los datos de las acciones, interacciones y procesos sociales que son sistemáticamente recogidos y analizados. Buscando romper con el paradigma deductivo-lineal

del modelo positivista, desde la teoría fundamentada, los conceptos y dimensiones relevantes son construidas en terreno a lo largo de toda la investigación (Raymond, 2007; Andréu, García-Nieto & Pérez, 2007). Por tanto, quien investiga espera construir inductivamente teoría para “favorecer la comprensión del fenómeno estudiado a partir de lo que los participantes ven y viven como su realidad social” (Giraldo, 2011, p. 80).

El análisis permanente se convierte en la acción central en la teoría fundamentada. Según los planteamientos de los propios Glaser y Strauss (1967), al ser una teoría derivada de los datos, se concibe su recolección y su análisis como procesos simultáneos y de continua interpelación, lográndose esto a partir de lo que se denomina el “método comparativo constante” (Campo-Redondo & Labarca, 2009; Giraldo, 2011). Se trata de un trabajo investigativo de carácter interpretativo, que incluye también las voces y perspectivas de las personas involucradas.

Para Strauss y Corbin (2002), el equilibrio entre objetividad y subjetividad, son características de la teoría fundamentada. Los autores señalan que la objetividad permite lograr resultados confiables, mientras que la sensibilidad “permite ser creativo y descubrir nuevas teorías a partir de los datos” (p. 59) y “ver más allá de lo obvio para descubrir lo nuevo” (p. 52).

La creatividad se manifiesta en la capacidad de los investigadores de denominar categorías con buen tino, formular preguntas estimulantes, hacer comparaciones y extraer un esquema innovador, integrado y realista de conjuntos de datos brutos desorganizados. Lo que buscamos al investigar es un equilibrio entre ciencia y creatividad. (pp. 22-23)

Para Andréu, García-Nieto y Pérez (2007),

El análisis es la interacción entre el investigador y los datos, lo cual es arte y ciencia. Es ciencia en el sentido de mantener un rigor en el análisis de los datos, y arte porque se trata de la habilidad del investigador para denominar con acierto las categorías, formular las preguntas analíticas, realizar comparaciones y condensar una masa de datos brutos desorganizados en un esquema innovador, integrado y realista. (p. 55)

A partir del análisis e interpretación de los datos se van generando las categorías de análisis, por lo que no es necesario contar de antemano con categorías rígidas predeterminadas puesto que éstas emergen y se manifiestan a partir de los contenidos e interpretaciones socialmente compartidas, proceso que fue realizado en el marco de esta investigación, tal y como se explicará más adelante.

Este sistema de codificación flexible, dinámico y emergente es lo que permite estar abiertos a lo que se pueda originar desde los datos (Giraldo, 2011), creándose así una teoría sustantiva que busca explicar a nivel conceptual un fenómeno o contexto particular, pero enriqueciendo su comprensión global. Para Restrepo-Ochoa (2013), la teoría sustantiva hace referencia a construcciones teóricas emergentes que surgen de los datos y que buscan explicar un fenómeno delimitado a un contexto particular.

#### **VI.4 Estudios de casos como estrategia de investigación**

En la presente investigación trabajé con la estrategia de los estudios de casos múltiples pues busqué profundizar en la violencia escolar en República Dominicana a partir del estudio a profundidad de dos (2) centros educativos del nivel primario.

Los estudios de casos aportan a comprender, desde un análisis exhaustivo de lo particular, la totalidad, complejidad y significado de un fenómeno más amplio. Considero que, de esta manera, se contribuye a revelar situaciones o particularidades que de otra manera pudieran pasar desapercibidas. Para Simons (2011), el estudio de caso:

es una estrategia de investigación exhaustiva, que incorpora sistemas específicos de recogida y análisis de datos para investigar los fenómenos en contextos auténticos. (p. 41)

es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto real. (p. 42)



Destaco que, en el caso específico de este trabajo, no busqué establecer comparaciones entre los dos centros educativos, sino más bien aportar a una mayor comprensión teórica sobre el área de estudio, desde la aproximación a cómo comprenden y viven el mundo los sujetos en los dos contextos seleccionados.

## **VI.5 Técnicas e instrumentos de investigación**

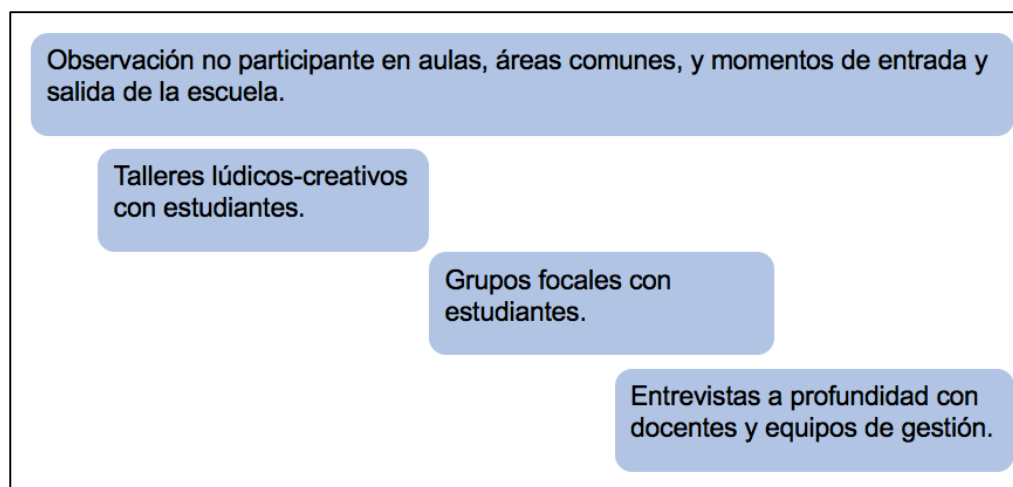
Los estudios internacionales han abordado el fenómeno de la violencia escolar desde el uso de diversas técnicas. Desde una perspectiva cualitativa encontramos, el uso de la *entrevista individual a profundidad* (Del Barrio, Almeida, van der Meulen, Barrios & Gutiérrez, 2003; MacDonald & Swart, 2004; Duarte, 2005; Chagas, 2005; Prieto, 2005; Gómez, 2005; Watkins, Mauthner, Debbie Epstein & Leonard, 2005; Díaz & Martínez, 2006; Baridon, 2010; Becerra, 2011; Pulido, Martín & Lucas, 2011; Hutchinson, 2012; Gómez, 2013; Velasco, 2013; Fernández, Revilla, Domínguez, Ferreira & Silva, 2013; Romera, Rodríguez & Ortega-Ruiz, 2014), de los *grupos focales o entrevistas grupales* (Trianes, Sánchez & Muñoz, 2001; Saavedra, Villalta & Muñoz, 2007; Thornberg, 2008; Berger et al., 2009; Astor, Benbenishty & Núñez, 2009; Nocentini et al., 2010; Ortiz-Molina, 2011; Potocnjak, Berger & Tomicic, 2011; Pineda, 2012; Conderman, Walker, Neto & Kackar-cam, 2013; Fernández, Revilla, Domínguez, Ferreira & Silva, 2013; Bascón, Saavedra & Arias, 2013; Del Moral, Suárez, Villarreal & Musitu, 2014) e incluso la *combinación de ambas técnicas* (Abramovay, 2005 y 2005b; Valdivieso, 2009; Plan Internacional & Unicef, 2011; Vargas, 2010; Torres, 2011; Fernández, Revilla, Domínguez, Ferreira, & De Paula, 2011; Rebollo et al., 2012; Estévez, 2012), en algunos casos incorporando elementos de educación artística (Hernández, 2014).

Siguiendo los procedimientos de la teoría fundamentada y los principios de la corriente de la voz del estudiantado, el trabajo de campo del presente estudio se desarrolló desde una multiplicidad de técnicas, que se complementaron y modularon entre sí: la observación no participante, los talleres lúdicos-creativos, los grupos focales y las entrevistas a profundidad.

Estas cuatro (4) técnicas de levantamiento de información me permitieron transitar desde una exploración inicial, espontánea y abierta (tal es el caso de los talleres lúdicos-creativos y las primeras observaciones) hasta la profundización y comprensión de los elementos que fueron emergiendo de manera recurrente como relevantes (a través de los grupos focales, las entrevistas a profundidad y las propias observaciones no participantes).

Figura 1

*Secuencia cronológica en la que se desarrollaron las técnicas de recolección de información*



### **VI.5.1 Observación no participante**

La observación no participante consiste en contemplar sistemáticamente el desarrollo de determinada dinámica social sin intervenir activamente en ella (Miles & Huberman, 1994); observar es siempre buscar con intensidad. Para Angrosino (2012), para observar hay que asumir que todo es nuevo:

La observación es el acto de percibir las actividades e interrelaciones de las personas en el entorno de campo mediante los cinco sentidos del investigador. (p. 61)

Es el acto de fijarse en un fenómeno, a menudo con instrumentos, y registrarlo con finalidad científica. (p. 80)

En esta investigación se utilizó un sistema descriptivo-narrativo abierto de registro de las observaciones pues no se contó con categorías a priori, en el objetivo de conocer y describir las dinámicas de relación en el centro educativo

desde un conocimiento exploratorio y vivencial del fenómeno estudiado. Se utilizó el diario de campo para el asentamiento de la información: en él se fueron describiendo detalladamente los acontecimientos observados, así como los sentimientos, reflexiones, preguntas y llamadas de atención que éstos me suscitaban.

Para Scribano (2007), todo esto contribuye a estar atentos y dispuestos a reformular continuamente los conceptos o dimensiones que se pueden descubrir en el objeto de estudio. Para Villegas y González (2011) cuando se realiza una inmersión en el campo desde el reconocimiento de que podemos y debemos aprender mucho de los demás, y desde que es imprescindible dudar sobre lo que creemos percibir, es posible lograr una aproximación a la comprensión de los hechos.

En esta investigación, la observación sirvió como un espacio para establecer vínculos con los y las integrantes de la comunidad escolar y comenzar a conocer sus puntos de vista, lenguajes y sentidos de interpretación. Además, fueron de las observaciones y de los talleres lúdicos-creativos de donde emergieron los elementos clave a ser considerados y profundizados en los grupos focales y entrevistas. En este sentido Simons (2011) expresa que “vincular estrechamente la entrevista con la observación contribuye a garantizar que nuestras observaciones no sean falsas representaciones” (p. 90).

Siguiendo las recomendaciones de Mertens (2005) (citado en Hernández, Fernández & Baptista, 2010), me desempeñé como la observadora principal junto a la cual también participaron del proceso de observación otras tres personas observadoras a fines de minimizar los sesgos personales y poder contrastar distintas perspectivas.

### **VI.5.2 Talleres lúdicos-creativos**

Los talleres lúdicos-creativos buscaron desarrollar, no solo un proceso de empatía, cercanía y confianza con el estudiantado, sino también la libre y espontánea expresión sobre las cuestiones de interés para este estudio, sin ningún tipo de inducción inicial ni categorías consideradas a priori. De esta manera, fue posible constatar que la violencia escolar emergió en todos los

casos como un tema muy importante en la dinámica escolar y se pudo iniciar la indagación del fenómeno sin un juicio a priori, siguiendo los aportes del investigador francés Debarbieux (citado en Blaya, Debarbieux, Del Rey & Ortega, 2006, p. 295), quien ha desarrollado una línea de investigación en la que explora entre estudiantes y docentes la violencia presente en el clima escolar, sin emitir previamente ninguna definición sobre la misma.

En adición a lo anterior, los talleres sirvieron para ir reconociendo las mejores formas de acercarme al lenguaje y al imaginario del estudiantado y sus docentes, de manera que el posterior trabajo con los grupos focales y entrevistas a profundidad estuvo diseñado y realizado con base en la realidad de las escuelas y los marcos de sentido de sus sujetos. Además, considero que el desarrollo de estos talleres sirvió para minimizar las barreras de expresión que suponen las bajas competencias de comprensión lectora y de producción escrita, al momento de aplicar cuestionarios o encuestas. En este sentido, puedo afirmar que esta técnica se constituye en una riqueza metodológica clave en este estudio, en coherencia con los planteamientos de la voz del estudiantado y la teoría fundamentada.

El teatro y las dinámicas de expresión corporal creativa son reconocidas como dispositivos de levantamiento de información dentro de la metodología cualitativa (Paulín et al., 2011), pues se considera que a través del juego y el arte se aporta a generar confianza e integración en un grupo. En investigaciones donde participan niños, niñas, adolescentes y jóvenes, el teatro es una herramienta que permite recolectar información, dialogar y compartir más allá de lo que muchas veces se logra en una conversación formal. Efectivamente, utilizar el juego, el arte y la creatividad como herramientas centrales de los talleres resultó además de mucha conveniencia para la generación del interés y motivación para participar en todo el estudio.

Es necesario también destacar que, al tratarse de un ambiente de informalidad e improvisación, se logra obtener mucha información a partir de la forma en que se desenvuelva el estudiantado en los talleres, en términos de su capacidad de trabajo en equipo, su relacionamiento afectivo o agresivo, cómo se dirigen unos a otros, cómo siguen instrucciones o proponen, etc.

Estos talleres lúdicos-creativos fueron diseñados e implementados junto a Ingrid Luciano Sánchez, educadora y filósofa dominicana, especialista en trabajo teatral infantil y juvenil, con maestría en metodología de la investigación científica y maestría en dramaturgia. Mientras ella conducía los talleres en los centros educativos, observé y llevé registro escrito de todo cuanto acontecía.

En el marco de esta investigación, los talleres lúdicos-creativos tuvieron como centro el teatro por su capacidad de incorporar el juego, la palabra y el cuerpo en su accionar. De manera complementaria a las herramientas teatrales, se utilizaron ejercicios de dibujo y escritura creativa, ya que son actividades que permiten la concentración y el trabajo individual, y posibilitan que se puedan expresar con más soltura estudiantes que quizás tengan mayor reserva en la expresión del cuerpo y/o ante un grupo. En síntesis, en cada taller lúdico-creativo se realizaron dinámicas de:

- Improvisación teatral: Se plantearon situaciones específicas para que las y los participantes actuaran espontáneamente como si estuvieran en las mismas. Estos ejercicios permitieron reconocer actitudes y reacciones comunes que tienen a los problemas, conflictos y realidades de la escuela, así como reconocer su percepción sobre la convivencia escolar y la forma de relacionarse que tienen.
- Teatro de imágenes: Se realizaban ejercicios teatrales basados en las posturas del cuerpo, si utilizar sonidos ni movimientos. Estos ejercicios permitieron reconocer con cuáles posturas corporales relacionaban ciertas palabras, sujetos y situaciones de la vida escolar. Al igual que en la improvisación, a través de ellas emerge una visión de su realidad bastante genuina, en este caso, sin la mediación de las palabras. Además, permite que la voz de las y los estudiantes que no sienten tanta comodidad con la palabra pueda también ser escuchada a través de sus cuerpos y de los cuerpos de sus pares.
- Dinámicas creativas de escritura y dibujo: En este caso, la escritura y el dibujo se utilizaron como actividades previas a algún compartir grupal basado en la dramatización. Su función fue lograr la auto-reflexión individual antes de

socializar en el grupo sus experiencias, para que pudiesen quedar visibilizadas las vivencias y las percepciones del estudiantado más tímido y/o que no tiene un rol de liderazgo con sus pares.

- Calentamiento y ejercicios de desinhibición: Para lograr la concentración y el clima de soltura y confianza en las sesiones, se desarrollaron ejercicios de conciencia del cuerpo, de desinhibición y de calentamiento.

Algunos de los ejercicios específicos trabajados en los talleres fueron:

- En relación al teatro de imágenes, se presentaron distintas palabras de manera secuencial y con cada una se pidió a las y los estudiantes asumir una postura corporal que relacionaran con la misma. Se les solicitó mostrar con el cuerpo —de manera estática, sin movimiento— cómo viven esa palabra. Para ello, se inició con vocablos tales como “dormir”, “comer”, “jugar” y “reír” con el objetivo de generar confianza con el ejercicio, y luego se trabajaron otros más relacionados con el tema de investigación: “escuela”, “profesora”, “recreo”, “clase de matemáticas”, “clase de español”, “clase de sociales”, “clase de naturales”, “clase de deportes”, “dirección”, “el trato en la escuela”, “felicidad”, “miedo”, “castigo”, “tarea”, entre otros. Con cada palabra, se dejaron unos segundos para que mantuviesen la pose, y se iban intercalando algunas muy vinculadas a la investigación con otras que no lo eran tanto.

El ejercicio crecía a partir de pedirles que a la postura le sumasen un solo movimiento, y luego a éste un solo sonido y luego también una palabra. De esta manera fue posible esclarecer el significado de las posturas que de otra manera estaban claras únicamente para el o la participante. Con esta técnica se fue percibiendo preliminarmente cuáles estudiantes al escuchar “violencia” se colocaban en posición de víctima o de victimario/a; con cuáles posturas relacionaban las distintas asignaturas del currículum escolar; qué tipo de castigos recibían, cómo jugaban, cómo percibían a sus docentes y, en sentido general, cómo sentían las clases y la vida escolar.

- En relación a las improvisaciones, se solicitó a un grupo de estudiantes que representasen una “clase normal” de su escuela, enfatizándoles en la importancia de que se correspondiera con la realidad. Alguien hacía de docente, un grupo de estudiantes y el resto hacía de público. Al terminar la presentación del grupo, el estudiantado público expresaba si lo que vieron en la dramatización era reflejo de la realidad, generándose así un diálogo alrededor del tema. Esta dinámica permitió explorar sobre las expectativas del desempeño en la cultura escolar y cómo viven las interacciones entre docentes y estudiantes.

También como parte de las improvisaciones se realizó, utilizando la misma metodología, una representación teatral del recreo, pidiéndoles que mostrasen qué juegan, dónde compran la merienda, con quiénes se relacionan, así como también del momento del desayuno y del almuerzo (en la escuela de jornada escolar extendida).

Otra de las dinámicas, consistió en dramatizar las situaciones de violencia que ocurren en el centro, recuperando aquellas que ya habían emergido en las dinámicas anteriores y preguntando abiertamente sobre las de violencia. Se escuchaban inicialmente las anécdotas y posteriormente se les pedía que dramatizaran la situación y la manera en que se manejó en el centro educativo. En esta improvisación, además de ver qué tipos de manifestaciones de violencia identificaban en sus escuelas, también se empezaron a conocer las percepciones de las y los estudiantes sobre las respuestas que hay desde la institución a la problemática.

- En relación a la escritura creativa, se indicó al estudiantado que se imaginaran que hay un duende (o súper héroe) que está dispuesto a concederles todos sus deseos en relación con la escuela, pero que para poder hacerlo necesitaba saber lo que ellos querían cambiar. Para eso, se les solicitaba que escribiesen individualmente en una hoja qué es lo que menos les gustaba de la escuela, dándoles instrucciones al duende sobre las cosas que quisieran cambiar.

- En relación al dibujo creativo, se les pedía que dibujaran cómo se sienten en la escuela y que acompañasen el dibujo de una palabra que describiese esa sensación o sentimiento.

Vale la pena destacar que, por circunstancias de tiempo, en los distintos talleres lúdicos-creativos se realizó el ejercicio de escritura creativa o de dibujo creativo, pero no ambos. En la mayoría de los casos, se dio libertad de elegir a los y las estudiantes cuál de ambas dinámicas prefería hacer.

### **VI.5.3 Grupos focales y entrevistas a profundidad**

Los grupos focales son un proceso de conversación realizados a partir de una serie de temas inducidos y con un propósito profesional claro; por tanto, son un espacio de interacción comunicativa que permite explorar las narraciones vivenciales de las personas (Ander-Egg, 1995; Mason, 1996; Taylor & Bogdan, 1998; Alonso, 1998; Van Manen, 2003; Barbour, 2013). Son grupos de debate y reflexión, creados voluntaria y arbitrariamente (Alonso, 1998) y diseñados para dar cuenta de la manera en que los sujetos y los colectivos construyen sentido de los acontecimientos sociales. Son un eficaz método para obtener informaciones importantes sobre la naturaleza de la violencia en un nivel organizacional (Cowie, Naylor, Rivers, Smith & Pereira, 2002).

Por otra parte, para Kvale (2011) la entrevista es una forma específica de conversación que busca entender el mundo desde el punto de vista del sujeto. Es una interacción basada en la escucha, donde quien investiga debe tener una actitud abierta a fenómenos inesperados para poder ampliar y alterar su comprensión sobre lo estudiado.

El conocimiento producido en una entrevista de investigación está constituido por la propia interacción, en la situación específica creada entre un entrevistador y un entrevistado. (Kvale, 2011, p. 37)

En esta misma dirección, Angrosino (2012) señala que la entrevista en la investigación cualitativa asume la apertura y la profundidad como sus características principales:



fluye como una conversación y da cabida a digresiones, que pueden establecer nuevos caminos de investigación que el investigador no había considerado originalmente. (p. 67)

que busca significado, que explore matices, que detecte las áreas grises que se podrían pasar por alto en preguntas de elección forzada que se limitan a aludir superficialmente a un problema. (p. 67)

Para Horno (2004), la narración que cada sujeto hace de sus vivencias reconstruye también la vida misma. “Cuando intentamos explicar a alguien nuestra vida construimos una historia (...) no la realidad objetiva, sino lo que de esa realidad hemos tomado como propio, que nos ha hecho ser como somos” (p. 27). De esta manera, la presente investigación buscó ahondar en las manifestaciones, expresiones y vivencias de la violencia escolar desde las narraciones de los propios sujetos de estudio y desde sus formas de comprender el fenómeno.

Uno de los retos en el desarrollo de grupos focales es lograr hacer fluir el encuentro a modo de conversación estimulando activamente la interacción de grupo, “asegurando que los participantes hablen entre sí, en lugar de interactuar solo con el investigador o moderador” (Barbour, 2013, p. 25). Es así como las interacciones enriquecen las aportaciones individuales y se minimiza la influencia de quien entrevista.

Para llevar a cabo grupos focales se recomienda constituir grupos donde sus integrantes compartan al menos una característica importante (Sánchez, 2012) y donde queden minimizadas las relaciones jerárquicas de poder. Se recomienda además que estén conformados por entre 6 y 10 personas, y que los espacios de discusión no tengan una duración mayor de dos horas.

En este proceso, tal y como expone Barbour (2013), elaborar una visión de grupo acarrea dificultades pues ningún grupo de participantes, aunque compartan características comunes, es un todo homogéneo, por lo cual “sujetos confrontados con los mismos hechos pueden no interpretarlos de la misma forma” (Debarbieux, 1996, p. 60). Por tanto, es necesario reconocer y reflejar la existencia de las múltiples voces que pueden coexistir dentro de un mismo colectivo.

En la presente investigación, se orientaron los grupos focales y las entrevistas a profundidad a partir de una guía flexible de temas de conversación, la cual fue construida y permanentemente reconstruida desde los insumos emanados de los talleres lúdicos-creativos y las observaciones no participantes. Los temas y preguntas fueron redactados de manera que no indujeran a respuestas ni provocasen dificultad en la interpretación, colocando al final las cuestiones más sensibles y difíciles de abordar, tales como las relativas a la violencia sexual. El objetivo fue orientar las conversaciones y debates sin apego a ninguna estructura rígida predeterminada, en el entendido de que la construcción de conocimientos es siempre un proceso activo, dinámico y recíproco. Esta guía también tuvo como propósito contribuir a revelar aquellas manifestaciones o expresiones de violencia que pudieran no ser mencionadas inicial e espontáneamente debido a los altos niveles de naturalización y normalización de la violencia en nuestra sociedad.

A lo largo de todo este proceso de levantamiento de información se realizó un ejercicio consciente de, en cada encuentro, escuchar lo que se decía y lo que no se decía. Esto es, siguiendo los aportes de Van Manen (2003), prestar importancia tanto al lenguaje hablado como al silencio y el cuerpo, o, en palabras de Taylor y Bogdan (1998), escuchar con interés sincero y sensibilidad, o asumir el “compromiso con la escucha activa” como propone Mason (1996).

Considero que este esfuerzo activo, de escuchar y prestar atención, hizo posible que mis propias concepciones como investigadora se ampliaran, y que solo así se posibilita el avance y la complejización del cuerpo teórico explicativo de la violencia escolar desde la realidad dominicana.

Construir *diálogos comprometidos* requiere de la convivencia entre quienes participan de la investigación, en el reconocimiento de que la interacción cotidiana revela el contexto de las palabras compartidas en las entrevistas formales y también aquellas informaciones significativas que las palabras formales no alcanzan a nombrar. (Pacheco-Salazar, 2012, p. 57)

## VI.6 Población del estudio

Como en todo proceso cualitativo, se trabajó con una muestra intencionada y con propósito (Creswell, 2002; Hernández, Fernández & Baptista, 2010; Barbour, 2013), buscando que cada centro educativo y cada técnica de levantamiento de información constituyese una oportunidad para conocer el fenómeno de la violencia escolar desde la realidad particular y singular de cada sujeto y contexto, con la finalidad de aportar a la comprensión de la complejidad del fenómeno de la violencia escolar desde la realidad dominicana.

Desde los planteos de la teoría fundamentada, siguiendo las reflexiones de Andréu, García-Nieto y Pérez (2007), el muestreo teórico es un

Proceso de recogida de datos dirigido por el desarrollo de la teoría (...) de tal manera que el desarrollo teórico surge del análisis de los datos indicando al analista los nuevos datos que necesita. (p. 63)

La profundidad del muestro teórico se refiere a la primacía de la calidad y eficacia de los datos frente a la cantidad. (p. 65)

Por tanto, no trabajé con una muestra predeterminada sino que esta se fue construyendo y reconstruyendo acorde a los avances en los trabajos de campo y la necesidad de profundizar en los elementos que iban emergiendo como relevantes (Raymond, 2007; Restrepo-Ochoa, 2013).

### ▪ *Población:*

Dos (2) centros educativos públicos de dos contextos urbanos marginales de la República Dominicana y la totalidad de sus estudiantes (729) y docentes (32) del segundo ciclo del nivel primario. Los centros son denominados A y B.

El centro educativo A, cuyo segundo ciclo del nivel primario funciona en la tanda vespertina (2:00 p.m. a 5:00 p.m.), cuenta con una matrícula de 274 estudiantes de 5º a 8º grado, 12 docentes, 1 coordinadora docente, 1 orientadora y psicóloga, y 1 directora.

Tabla 5  
Matrícula por grados del centro educativo A

Centro educativo A	
Grado	Matrícula
5° A	38
5° B	41
6° A	39
6° B	26
7° A	39
7° B	36
8° A	28
8° B	27

El centro educativo B, que funciona en la modalidad de jornada escolar extendida <sup>1</sup> (8:00 a.m. a 4:00 p.m.), cuenta con una matrícula de 455 estudiantes de 5° a 8°, 20 docentes, 1 policía escolar, 1 coordinadora docente, 1 orientadora y psicóloga, 1 directora y 1 subdirectora.

Tabla 6  
Matrícula por grados del centro educativo B

Centro educativo B	
Grado	Matrícula
5° A	32
5° B	35
5° C	31
6° A	47

<sup>1</sup> La Jornada Escolar Extendida inició en el año escolar 2011-2012 con 8,969 estudiantes. En diciembre del 2014 es asumida como Política de Estado tras la aprobación del Consejo Nacional de Educación (CNE). Para el inicio del año escolar 2015-2016, se anunció la participación de 882,558 estudiantes en esta modalidad (Fuente: Portal Ministerio de Educación, <http://bit.ly/1ZVUf80>), lo que equivale al 49.7% de la población estudiantil a nivel nacional (Fuente: <http://bit.ly/1JxMVZ5>).

6° B	36
6° C	44
7° A	43
7° B	40
7° C	38
8° A	36
8° B	38
8° C	35

Cabe destacar que, al momento de realizar esta investigación, se iniciaba la concepción y puesta en marcha de una reforma educativa que dejaría conformado el segundo ciclo del nivel primario por solo tres grados (esto es, de 4° a 6°), pasando 7° y 8° a formar parte del nivel medio. Sin embargo, decidí trabajar con los grados 5°, 6°, 7° y 8° debido a que se trataba de la composición con la que efectivamente continuaba organizado y operando el segundo ciclo del nivel primario en el sistema educativo dominicano, la cual aún persiste en el 2016. Además, el hecho que éstos últimos dos grados se corresponden con los primeros cursos de la educación secundaria en el marco internacional, representaba una oportunidad al permitir la posterior comparabilidad de los resultados del presente estudio con otros realizados en otros contextos.

▪ *Muestra:*

En el centro educativo A se trabajó de manera directa con un total de 208 estudiantes (100 en los talleres y 108 en los grupos focales) y 13 docentes, mientras que en el centro B se trabajó con 396 estudiantes (200 y 196 respectivamente) y 10 docentes. Esto representa una muestra total de 23 docentes y 604 estudiantes del segundo ciclo de la educación primaria.

Tabla 7  
*Muestra de estudiantes y docentes*

	Estudiantes	Docentes	Total
Centro A	208	13	221
Centro B	396	10	406
TOTAL	604	23	627

Tabla 8  
*Edades del estudiantado participante*

	5° y 6°		7° y 8°	
	Alumnas	Alumnos	Alumnas	Alumnos
Centro A	Entre los 9 y 15 años	Entre los 9 y 15 años	Entre los 11 y 15 años	Entre los 12 y 15 años
Centro B	Entre los 9 y 14 años	Entre los 10 y los 16 años	Entre los 11 y 16 años	Entre los 11 y 16 años

Tabla 9  
*Años en servicio de docentes participantes*

	Tiempo laborando en el sistema educativo	Tiempo laborando en el centro educativo
Centro A	Tiempo menor: 4 años Tiempo mayor: 31 años Tiempo promedio: 16.42	Tiempo menor: 2 años Tiempo mayor: 27 años Tiempo promedio: 9.58
Centro B	Tiempo menor: 8 años Tiempo mayor: 33 años Tiempo promedio: 16	Tiempo menor: 1 años Tiempo mayor: 12 años Tiempo promedio: 4.8

- *Criterios de selección:*

Al momento de empezar las gestiones para acceder al campo, contaba con unos criterios de selección para los centros educativos. Sin embargo, dada la dificultad de lograr el compromiso de las escuelas con el estudio, tal y como será expuesto más adelante, consideré como únicos criterios de selección: que fuese un centro de educación primaria hasta 8º grado y que expresara apertura, disponibilidad e interés para ser parte del estudio.

Para la identificación de los y las participantes en los talleres lúdicos, primero procedí a hacer unas visitas informativas por los distintos cursos explicando el propósito de los mismos. Posteriormente, utilizando las listas de los registros de cada uno de los grados, utilicé el procedimiento de intervalo de clase  $K$  para la selección de los participantes. Este procedimiento consiste en que, siendo  $N$  el número total de estudiantes de un grado (población total en las diferentes secciones) y  $n$  la cantidad de estudiantes deseados para participar por grado en cada taller (25),  $K = N/n$ , siendo  $K$  el intervalo de selección del estudiante a participar en el taller.

Para la identificación de las y los participantes en los grupos focales, busqué superar la tendencia de asignar etiquetas rígidas de “estudiantes violentos” y “estudiantes víctimas” y, más bien, escuchar estas voces desde la complejidad misma que supone el fenómeno estudiado. Por tanto, los estudiantes fueron seleccionados también al azar por mí, utilizando las listas de los registros y en algunos casos incorporándose además otros que expresaban interés expreso en participar. Se buscó garantizar la equidad de género en la participación, así como la inclusión de estudiantes en sobreedad escolar y también de nacionalidad haitiana.

En relación al cuerpo docente, estos fueron entrevistados a profundidad de manera individual, procurando la participación de todos los y las responsables de grados, así como aquellos de los que tenía mayor referencia y mención por parte del estudiantado en los talleres y grupos focales. También fueron entrevistados los equipos de gestión escolar de ambos centros escolares.

## **VI.7 Consideraciones éticas**

El estudiantado, el cuerpo docente y los equipos de gestión fueron informados de manera escrita y dialógica sobre los objetivos de la presente investigación. Con cada centro educativo se agotó un primer momento para lograr la autorización de acceso al campo y acordar en conjunto el cronograma de trabajo.

Las entrevistas y grupos focales fueron grabadas en audio, tras haber conseguido la autorización para estos fines en todos los casos. Como investigadora, realicé un fuerte compromiso con la confidencialidad y el anonimato de los centros y las personas involucrados en este estudio, acordando la utilización de pseudónimos para todos los casos y la no mención del contexto geográfico ni educativo específico al que pertenecen, así como de ninguna otra información que pudiese aportar a su identificación.

Los talleres lúdicos-creativos y los grupos focales fueron realizados con participación exclusiva del estudiantado, esto es, sin presencia de ningún docente, como forma de propiciar la confianza y la libertad de expresión de los sujetos.

## **VI.8 Descripción del trabajo de campo realizado**

Los preparativos para el acceso al campo iniciaron en noviembre del 2014 con la realización de una reunión con el Dr. Julio Leonardo Valeirón, Director Ejecutivo del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). En dicho encuentro expuse los objetivos del estudio y se dialogó sobre su pertinencia de cara a profundizar en la comprensión de la violencia escolar desde las propias particularidades culturales del contexto dominicano.

En diciembre del 2014 se agotó un proceso de diálogo entre el IDEICE, la Dirección de Orientación y Psicología del MINERD y la investigadora para acordar criterios de selección e inclusión de los centros educativos, así como elementos de pertinencia al momento de seleccionar el contexto regional. En



enero del 2015, las citadas autoridades, junto a técnicos regionales y distritales, seleccionaron dos centros que habían participado previamente de un estudio nacional sobre violencia escolar (Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa & Universidad Iberoamericana, 2014). Desde el MINERD se elaboró una comunicación a estos centros educativos para así facilitar el acceso al campo de la investigadora. De esta manera empezó lo que denominé el *viacrucis del trabajo de campo*.

En un primer momento, se realizó una jornada de presentación del estudio en cada uno de los centros educativos seleccionados, donde también participaron autoridades educativas del distrito educativo. Sin embargo, estos dos centros no aceptaron ser parte del estudio, ambos alegando estar inmersos en muchos procesos de capacitación del Ministerio de Educación y la no disponibilidad de tiempo para permitir otros procesos a lo interno del centro.

Posteriormente, se seleccionaron otros dos centros educativos. Tras agotar el mismo procedimiento, uno rechazó ser parte del estudio expresando las mismas razones. El otro centro expresó interés en ser parte de la investigación, sin embargo se desestimó posteriormente su inclusión ya que su ubicación ponía en riesgo mi seguridad, según recomendaron las propias autoridades educativas y se pudo constatar en las primeras visitas.

En un tercer momento, y dadas las dificultades presentadas, se decidió asumir como únicos criterios de selección que el centro educativo contase con los grados de 5º a 8º y que manifestara interés en ser parte del estudio. Para ese entonces, hacia finales de enero del 2015, dos centros educativos manifestaron interés inicial, sin embargo, en uno de ellos no se lograron concretizar posteriormente las acciones. El otro centro educativo, que denominé A sí mantuvo su interés y receptividad, y —aún con algunas dificultades— se pudo llevar a cabo el trabajo de campo según lo previsto en el período febrero – mayo 2015.

El segundo centro educativo, que denominé B, se seleccionó en agosto del 2015 de manera conjunta entre las autoridades del MINERD y de una institución educativa no gubernamental, teniendo como criterios de selección que el centro educativo contase con los grados de 5° a 8°, que manifestara interés en ser parte del estudio, que contase con una matrícula de al menos 400 estudiantes y que estuviese ubicada en una zona con menores niveles de hacinamiento y pobreza que el centro educativo A. Es necesario destacar que la receptividad y compromiso del equipo de gestión del centro educativo B fue inmediato y que el trabajo de campo se pudo desarrollar de manera muy fluida según lo previsto en el período septiembre – diciembre 2015.

En ambos centros educativos, el trabajo de campo inició desarrollando unos primeros diálogos informales con la directora, la coordinadora docente y la orientadora con la finalidad de explicarles los propósitos del estudio y las implicaciones que tendría el trabajo de campo. Estos diálogos sirvieron, además, para empezar a generar vínculos de cercanía y confianza, como ya he expresado. Se acordó mantener la confidencialidad y anonimato de todas las personas involucradas en el estudio, así como la omisión de cualquier información que pudiese aportar a develar el nombre o la ubicación del centro educativo.

#### **VI.8.1 Trabajo de campo en el centro educativo A**

En febrero del 2015, se sostuvo una reunión con el equipo de gestión del centro educativo A para calendarizar la realización de los talleres lúdicos-creativos y las observaciones. Es importante destacar que el proceso de las observaciones encontró mucha resistencia por parte de la directora, lo que llevó a un reiterado diálogo sobre la diferencia entre una evaluación, un acompañamiento pedagógico y una observación para un estudio. A pesar de que la directora expresaba estar de acuerdo con el proceso, en múltiples ocasiones canceló la posibilidad de realizar la observación ya estando yo presente en el centro educativo; ocasiones en las que inevitablemente (pero a conciencia) se observaba en los pasillos y áreas comunes. No obstante, las dificultades, se lograron realizar unas 42 horas de observaciones sistemáticas

en aulas, pasillos, oficinas y áreas comunes, y los momentos de entrada y salida de la escuela.

Los talleres lúdicos-creativos con el estudiantado de este centro, se realizaron entre el 9 de febrero y el 2 de marzo del 2015, proceso que estuvo acompañado de las primeras observaciones antes citadas. Se realizaron un total de cuatro (4) talleres, un taller por grado, los días lunes en la tarde, en el momento último de la jornada escolar. Cada taller tuvo una duración entre 1 y 1 ½ hora, con unos 25 participantes del mismo grado seleccionados al azar. Se intentó grabar en audio los talleres, pero el ruido del entorno no permitió registrar un audio comprensible. Todo el estudiantado de 5° a 8° fue comunicado con anterioridad sobre la realización de estos talleres, tal y como fue expresado anteriormente.

La especialista Ingrid Luciano condujo los talleres, mientras yo tomaba apuntes de todo cuanto acontecía. Posteriormente, ambas producíamos un relato del taller que, tras compararlos, culminaban en el informe definitivo del mismo. Además de las descripciones de los resultados de las dinámicas realizadas, en cada informe se anotaron impresiones generales, así como transcripciones textuales de comentarios realizados por el estudiantado y de sus producciones escritas elaboradas en el marco del taller.

A pesar de que los talleres se desarrollaban momentos antes de terminar la jornada escolar, siempre estuve en el centro educativo desde el inicio de la misma, a las 2:00 p.m. o incluso algunos minutos antes, de manera que se aprovecharon esos momentos como períodos de observación.

Los grupos focales con estudiantes se efectuaron entre el 24 de marzo y el 5 de mayo del 2015, mientras que las entrevistas a profundidad con docentes se culminaron a finales del mes de mayo. Para el 30 de abril ya empezaban los indicios de saturación teórica, pese a lo cual se continuó con la realización de los grupos focales y las entrevistas según lo previsto.

## VI.8.2 Trabajo de campo en el centro educativo B

El trabajo en el centro educativo B inició en septiembre del 2015 también con reuniones de trabajo y coordinación con el equipo de gestión que, tal y como se ha resaltado antes, en todo momento se mostró altamente colaborativo y comprometido con la investigación. Se lograron realizar unas 123 horas de observaciones sistemáticas en aula, en los pasillos, recreo y áreas comunes, así como en los momentos de entrada y salida de la escuela.

Los talleres lúdicos-creativos con el estudiantado de este centro, se realizaron entre el 29 de septiembre y el 20 de octubre del 2015. Se llevaron a cabo un total de ocho (8) talleres, los días martes, miércoles y jueves, a las 11:00 a.m. Cada taller tuvo una duración de una hora, con participación de unos 25 estudiantes del mismo grado seleccionados al azar. Se produjeron los informes correspondientes utilizando el procedimiento ya antes descrito.

Los grupos focales con estudiantes se desarrollaron entre el 7 de octubre y el 24 de noviembre del 2015, mientras que las entrevistas a profundidad con docentes se culminaron en la segunda semana de diciembre, previo a las vacaciones navideñas. Es importante destacar que para los primeros días de noviembre ya empezaban los indicios de saturación teórica, pese a lo cual se continuó con la realización del trabajo de campo según lo previsto.

Tabla 10  
*Síntesis del trabajo de campo realizado*

Técnicas utilizadas	Actores / Escenarios	Tiempo del trabajo de campo	
		Centro A	Centro B
Observaciones no-participantes	Aulas (clases de 5º, 6º 7º y 8º), patio, áreas comunes, y momentos de entrada y salida del centro.	Febrero – Mayo 2015	Septiembre – Diciembre 2015
Talleres lúdicos-creativos	Estudiantes de 5º, 6º, 7º y 8º	(4 meses de inmersión en la tanda vespertina)	(4 meses de inmersión en tanda extendida)
Grupos focales	Estudiantes de 5º, 6º, 7º y 8º		
Entrevistas a profundidad	Equipo de gestión y docentes de 5º, 6º, 7º y 8º		

## **VI.9 Proceso de análisis de la información**

En el centro educativo A, se realizaron 4 talleres con 100 estudiantes implicados, 42 horas de observaciones en los espacios formales e informales de la escuela, 18 grupos focales con 108 estudiantes, y 13 entrevistas a profundidad con docentes y equipo de gestión. Por su parte, en el centro educativo B, se realizaron 8 talleres con 200 estudiantes implicados, 123 horas de observaciones en los espacios formales e informales de la escuela, 27 grupos focales con 196 estudiantes, y 10 entrevistas a profundidad con docentes y equipo de gestión. Se destaca que, aunque se buscó entrevistar a una mayor cantidad de docentes en este centro, algunos tenían todas sus horas ocupadas en docencia y/o se negaron a ser entrevistados.

Es importante resaltar que el proceso de trabajo de campo y de levantamiento de información implicó un intenso y arduo proceso de análisis simultáneo de la información. Esto es, que todas las noches durante el proceso de trabajo de campo estuvieron reservadas para leer y re-leer apuntes, escuchar y re-escuchar las grabaciones. De esta manera, se fueron generando esquemas con el fin de ir identificando las informaciones relevantes que iban emergiendo. A partir de esto, y la triangulación de informaciones relevantes extraídas de las observaciones y los talleres lúdicos-creativos, se construyeron los grandes temas de conversación para los grupos focales con estudiantes y las entrevistas a profundidad con docentes.

En consonancia con los procedimientos de la teoría fundamentada, el diario de campo se constituyó en una herramienta permanente de reflexión, trascendiendo así la noción tradicional y lineal de que el análisis es una fase posterior al trabajo de campo, y contribuyendo además a “un quehacer científico que importantiza lo subjetivo y lo emotivo en todo el proceso investigativo” (Pacheco-Salazar, 2012, p. 55).

En este diario se manejaron dos registros simultáneos: uno de las anotaciones del campo y otro con las reflexiones que se iban suscitando. La observación sistemática de cuatro personas (la investigadora, la especialista para los talleres lúdicos-creativos y dos licenciados en psicología previamente entrenados para los fines) y la coincidencia en la recurrencia de determinadas temáticas aportan a la fiabilidad y consistencia de los datos.

Los grupos focales contaron con la participación de seis a siete estudiantes cada uno, y tuvieron una duración entre 45 y 75 minutos aproximadamente. Se destaca la participación activa y entusiasta del estudiantado, quienes mostraron amplia disposición, soltura y confianza al hablar y narrar sus experiencias y opiniones; contrario a los docentes, quienes en sentido general se manifestaban siempre más reservados con sus planteamientos e, incluso, algunos de ellos denotaban cierta resistencia a ser entrevistados alegando no tener mucho tiempo disponible para el diálogo. Es importante enfatizar que durante la realización de los grupos focales fue común que los estudiantes se golpearan y burlaran entre ellos, a modo de “juego”. En tres casos específicos, esta situación impidió que se completara la guía prevista de conversación.

Toda la información producto de las observaciones, los talleres, los grupos focales y las entrevistas, fueron transcritas casi simultáneamente entre febrero del 2015 y febrero del 2016. Para Kvale (2011), las transcripciones son construcciones interpretativas puesto que la conversación oral se construye de una forma distinta al lenguaje escrito. En este proceso de transcripción, se procuró garantizar la fidelidad a las declaraciones y a la narrativa de todos y cada uno de los sujetos. Los *dominicanismos*, o expresiones muy propias de República Dominicana, fueron explicados a fines de aportar a su comprensión en otros contextos.

En total, se cuentan con 270 páginas de transcripciones de los grupos focales de estudiantes del centro educativo A, y 108 páginas de las entrevistas de sus docentes; asimismo, 527 páginas de transcripciones de los grupos focales de entrevistas del centro educativo B, y 79 páginas de entrevistas a sus docentes.

Todo lo anterior implica que se logró recolectar una abundante, e igualmente valiosa, cantidad de datos.

En esta investigación, el sistema de categorías para el análisis de la información fue generado a modo de primer borrador tras concluir el trabajo de campo. La escucha reiterada de las grabaciones y el proceso mismo de transcripción, sirvieron para ir construyendo de manera emergente y *en vivo* dicho sistema, siguiendo los procedimientos propuestos por la teoría fundamentada. Este proceso, por supuesto, llevó a una nueva reelaboración y enriquecimiento del marco teórico de la presente investigación.

Tabla 11  
*Sistema de categorías desarrollado*

Dimensión	Categoría
CAR Caracterización del contexto	CAR.COM Caracterización contexto comunitario CAR.FAM Caracterización contexto familiar CAR.CEN Caracterización general centro educativo CAR.SEG Percepción del centro educativo como espacio seguro CAR.JEE Valoración de la jornada escolar extendida CAR.DISC Expresiones de disciplina e indisciplina CAR.EXD Valoraciones y expectativas de los docentes sobre el estudiantado CAR.EXE Valoraciones y expectativas del estudiantado sobre los docentes
MAN Manifestaciones – Tipología	MAN.V Violencia verbal MAN.F Violencia física MAN.JUE Juegos que incluyen violencia física MAN.E Violencia económica MAN.S Violencia sexual MAN.SEX Juegos de connotación y/o contacto sexual MAN.NOV Violencia expresada en el noviazgo y las relaciones de pareja. MAN.VIR Violencia virtual o cibernética
ESMO Espacios y momentos de ocurrencia	ESMO.AU Aulas ESMO.PA Pasillos ESMO.BA Baños ESMO.RE Patio de recreo ESMO.DEP Clases de educación física y/o al momento de practicar deportes ESMO.DE Momentos del desayuno escolar ESMO.AL Momentos del almuerzo escolar ESMO.ES Momentos de entrada y salida al centro ESMO.TR Trayecto casa-centro-casa

DIR Direccionalidades (sujetos y dinámicas)	DIR.VH De alumnos a alumnas DIR.HV De alumnas a alumnos DIR.H Entre alumnas DIR.V Entre alumnos DIR.MAS De cursos más altos a cursos inferiores DIR.ME De cursos inferiores a cursos más altos DIR.OA Del mismo curso pero otras aulas/secciones DIR.ED De estudiantes a docentes DIR.DE De docentes a estudiantes DIR.DD De docentes a docentes DIR.FA De familias a miembros del centro DIR.ES Rol de los espectadores y “enchinchadores” DIR.CHI Rol de los “chivatos”. “El chivateo” DIR.VES Violencia de la escuela
DEF Definición de violencia escolar	DEF.VIES Definición/concepción de violencia escolar DEF.RELA Diferencia entre juego, relajo y violencia DEF.DIV Concepción de la violencia como diversión
IN Concepción sobre la frecuencia y gravedad del problema	IN.FR Concepción sobre frecuencia IN.GRA Concepción sobre gravedad
CAU Concepciones sobre las causas	CAU.GEN Causas vinculadas a la construcción social de género CAU.FAM Causas vinculadas a contexto familiar CAU.COM Causas vinculadas a contexto comunitario CAU.BIO Causas vinculadas a origen genético o biológico CAU.JUE Causas vinculadas al juego CAU.JER. Causas vinculadas a la jerarquía social y abuso de poder CAU.OTRO Otras causas
CON Concepciones sobre las consecuencias personales e institucionales	CON.PER Consecuencias personales CON.CEN Consecuencias para el centro CON.OTRO Otras consecuencias
ESP Estrategias personales	ESP.AUT Estrategias personales vinculadas a la auto-defensa ESP.PAR Estrategias personales vinculadas a pares ESP.ADU Estrategias personales vinculadas a figuras de autoridad ESP.OTRO Otras estrategias personales
ESI Estrategias institucionales	ESI.NOR Estrategias institucionales vinculadas a aplicación de normas ESI.VAL Estrategias institucionales vinculadas a trabajo con valores ESI.OR Estrategias institucionales vinculadas al trabajo con la orientadora y/o psicóloga ESI.SUS Estrategias institucionales vinculadas a castigos, suspensión y expulsión ESI.EV Estrategias institucionales vinculadas a la evaluación y la calificación



	ESI.FAM Estrategias institucionales vinculadas a la familia
	ESI.OTRO Otras estrategias
VE	VE.VAL Valoración de las estrategias
Valoraciones y expectativas	VE.EXP Expectativas y sugerencias frente a estrategias
EME	EME.TI Trabajo Infantil
Temas emergentes	EME.HA Antihaitianismo y racismo
	EME.HOMO Homofobia y heteronormatividad
	EME.SO Sobreedad escolar
	EME.MAT Matrimonio y/o embarazo adolescente y juvenil
	EME.INCE Incesto
	EME.PAN Existencia y/o pertenencia de pandillas y bandas
	EME.CONSU Consumo de drogas, alcohol y/o cigarrillos
	EME.AMI Concepción sobre la amistad
	EME.COMI Valoración del desayuno y almuerzo escolar
	EME.ASE Caso del estudiante asesinado (escuela B)
Fuente: Elaboración propia de la autora. (Ver anexo 2 para consultar versión completa.)	

En los meses febrero y marzo del 2016, se llevó a cabo un proceso de validación del sistema de categoría que incluyó la categorización de cuatro grupos focales (dos de cada centro educativo) por parte de la investigadora y otras especialistas de República Dominicana: una doctora en psicología social con maestría en psicología educativa; una educadora con maestría en género y educación, y experiencia de trabajo vinculada a la violencia escolar; así como una educadora con maestría en investigación científica, y un licenciado en psicología, ambos también participantes del trabajo de campo de la presente investigación. Este proceso buscó lograr un sistema de categorías consolidado y fiable.

Toda la información recabada durante el trabajo de campo fue analizada utilizando el programa informático MAXqda 12. El proceso de categorización y análisis de la información buscó dar sentido a los datos, a través de su organización y estructuración en unidades de significados y —en palabras Hernández, Fernández & Baptista (2010)— comprender y analizar el significado de los datos desde su propio contexto.

La categorización de la información se desarrolló en los meses marzo y abril del 2016, por parte de la investigadora, y los meses subsiguientes fueron dedicados al análisis en profundidad de la información, a través de la

triangulación de los hallazgos arrojados por las diferentes técnicas de levantamiento de información en ambos centros educativos. Además, se realizó un proceso de socialización y discusión de los hallazgos y conclusiones con especialistas en los ámbitos de educación. En síntesis, esta investigación se desarrolló según el cronograma presentado a continuación:

Tabla 12  
*Cronograma de trabajo desarrollado*

1º fase: Enero – Diciembre 2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Revisión bibliografía especializada.</li> <li>-Realización de estancia de investigación en Universidad de Sevilla.</li> <li>-Consultas a especialistas internacionales sobre violencia escolar.</li> <li>-Consultas a autoridades educativas de República Dominicana.</li> <li>-Elaboración plan de investigación.</li> </ul>
2º fase: Enero – Diciembre 2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Revisión bibliografía especializada.</li> <li>-Identificación de centros educativos y acceso al campo.</li> <li>-Trabajo de campo en dos centros educativos y análisis de información.</li> <li>-Participación en el 5º Congreso Internacional de Violencia Escolar (Lima, Perú).</li> </ul>
3º fase: Enero – Diciembre 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Revisión bibliografía especializada.</li> <li>-Análisis de información. Categorización en Maxqda 12.</li> <li>-Realización de estancia de investigación en Universidad de Sevilla.</li> <li>-Producción capítulos de hallazgos, conclusiones y recomendaciones.</li> <li>-Consultas a especialistas internacionales y nacionales para la discusión de hallazgos y conclusiones.</li> <li>-Producción de artículos científicos.</li> </ul>
4º fase: 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Producción de artículos científicos.</li> <li>-Participación y presentación en congresos y seminarios internacionales.</li> <li>-Defensa de tesis doctoral.</li> </ul>

## **VI.10 Criterios de calidad del estudio**

Entre los criterios de calidad y rigor cuidados durante todo el proceso de esta investigación destacan la credibilidad, la confiabilidad, la transferibilidad, la equidad y la autenticidad educativa.

Para Hidalgo (2005) la credibilidad se refiere a cuando los hallazgos son reconocidos por los y las informantes como una verdadera aproximación sobre lo que piensan, sienten y han experimentado. Para garantizar este criterio, se

tienen disponibles para consulta externa todas las anotaciones y observaciones del trabajo de campo, así como los audios y las transcripciones de todas las entrevistas y grupos focales realizados. Además, tal y como se ha evidenciado, he documentado de manera minuciosa todo el proceso desarrollado durante el trabajo de campo lo cual aporta a la credibilidad y confiabilidad del presente estudio.

En relación a la confiabilidad, referida a la coherencia y consistencia interna, se destaca que trabajar con cuatro técnicas de levantamiento de información (la observación no participante, los talleres lúdicos-creativos, los grupos focales y la entrevista a profundidad) y la triangulación de todos los datos obtenidos, aportó a su garantía a través de obtener congruencia en todos los resultados luego de lograrse la saturación teórica. Además, la inmersión realizada en campo —en cuanto al tiempo y la intensidad— contribuyen a la validez y confiabilidad de la investigación, junto al hecho de que investigadores externos hayan contribuido a la codificación de los datos y a la discusión de las conclusiones.

Por su parte, la transferibilidad o aplicabilidad es definida por Hidalgo (2005), Kvale (2011) y Angrosino (2012) como la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras poblaciones y contextos. Ya que no existen dos contextos iguales, Hernández et al. (2010) señalan que “es muy difícil que los resultados de un estudio cualitativo en particular puedan transferirse a otro contexto, pero en ciertos casos, nos pueden dar pautas para tener una idea en general del problema” (p. 668). Los contextos y los participantes en este estudio han sido ampliamente descritos y explorados, hecho que contribuye a profundizar en la comprensión de la violencia escolar desde la realidad dominicana en específico.

Como parte de las previsiones de transferencia, he iniciado la elaboración de artículos de divulgación científica y la participación en congresos y seminarios. Además, he previsto dar continuidad al desarrollo de esta línea de investigación y contribuir al diseño e implementación de planes de intervención. Buscando trascender los límites de la academia y ampliar las posibilidades de

difusión, también me he propuesto realizar un documental de ensayo titulado tentativamente “Aunque sea ver el mar” (o “A toda costa”), y trabajar junto a Ingrid Luciano en la producción de una experiencia de etno-teatro denominada “Carajita”.

Finalmente, destaco que la presente investigación buscó garantizar la equidad y la autenticidad educativa, entendidas por Sandín (2000) como la presentación de los puntos de vistas de diversas personas y la comparación de las propias opiniones con otras diferentes “para conocer cómo sistemas de valores alternativos evocan soluciones diversas” (p. 231).



## TERCERA PARTE:

### HALLAZGOS

*Cada día aprendía algo nuevo sobre el planeta (...).  
Lo iba sabiendo poco a poco, al azar de las reflexiones.  
Y fue así como al tercer día, conocí el drama de los baobabs.*  
ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY, *El principito*

Este capítulo está dedicado a la presentación y descripción de los resultados encontrados tras una inmersión de cuatro meses en cada uno de los centros educativos y la triangulación de cuatro técnicas de recolección de información. Para cada caso presento, en primer lugar, el contexto comunitario y familiar del estudiantado y de la escuela, para posteriormente hacer una caracterización general de su cultura institucional y de las valoraciones que tienen docentes y estudiantes sobre la convivencia escolar.

En un segundo momento, expongo las manifestaciones de violencia verbal, física, económica, cibernética y sexual encontradas entre estudiantes, y cómo estas son experimentadas; y también las consideraciones del personal docente y del alumnado sobre la influencia de las variables sexo, grado y edad en la implicación en los episodios de violencia. Posteriormente, ofrezco los hallazgos relacionados a la violencia de estudiantes a docentes, y de docentes a estudiantes, así como las opiniones de ambos actores sobre las causas y las consecuencias de la violencia escolar.

En un tercer momento, presento las estrategias personales e institucionales que son implementadas para el abordaje de la violencia escolar, la valoración que tienen estudiantes y docentes sobre ellas, y algunas propuestas de acción. Finalmente, muestro una sección de temas emergentes relevantes dentro de los que destacan el racismo y al antihatianismo, y la presencia de pandillas y bandas en los centros educativos.

A fines de facilitar la comprensión de quien lee, en la sección de anexos presento un glosario de los “dominicanismos” que son utilizados con mayor frecuencia en los grupos focales y entrevistas realizadas.



## CAPÍTULO VII

### Centro educativo A

#### VII.1 Contexto del centro educativo A

##### VII.1.1 Contexto comunitario

La comunidad donde está ubicado el centro educativo A es considerada una de las más pobres de todo Santo Domingo y una de las más pobladas. Su origen data al año 1960 y tiene una extensión territorial de unas 59 hectáreas.

Siendo una zona urbano-marginal, cuenta con aproximadamente unos 22,545 habitantes, de los cuales el 24% (5,382 personas) son analfabetas y el 7% (1,498 personas) no poseen más de un año de escolaridad, según los datos de la Oficina Nacional de Estadísticas (ONE, 2010). El 53% de la población tienen un nivel educativo correspondiente a educación primaria y solo un 7% tiene estudios universitarios o cursos superiores.

Más del 80% de su población adulta se dedican al empleo informal, desempeñándose como *motoconchistas* (persona dedicada al transporte público de pasajero utilizando una moto), *buhoneros* (vendedores ambulantes), entre otros (García, 2013). Por su característica comercial, es un sector que ha recibido una creciente migración de población haitiana.

Según datos de Ayuntamiento del Distrito Nacional (ADN) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2006), este sector cuenta con unos 6,865 hogares de los cuales un 51.9% vive en condiciones precarias y un 41% están expuestos a deslizamientos de tierra. Además, se calcula que un 35% de estas viviendas cuentan con servicios sanitarios mientras que un 65% usan letrinas (ONE, 2010). El 46% de los hogares cuentan con un solo dormitorio, lo que habla de los altos índices de hacinamiento existentes. La ONE (2010) plantea que un 8% de los hogares viven en hacinamiento extremo. Es, además, una zona con grandes riesgos para la salud debido a varias



cañadas que albergan aguas residuales de 27 industrias químicas de la ciudad (García, 2013), lo que lo convierte en un sector de saneamiento medio-bajo (ONE, 2010) donde se dice son comunes casos de tuberculosis y dermatitis.

En palabras de la orientadora, “la mayoría de los niños que están aquí son de aquí mismo”, información que fue corroborada por el propio estudiantado a lo largo de todos los grupos focales quienes, además, reportaron llegar en su mayoría caminando al centro educativo y solo una minoría utilizando transporte público, específicamente guaguas (autobuses) y motores.

El cuerpo docente y el equipo de gestión definió esta comunidad como “compleja y peligrosa”. Para la directora, “estamos en una zona difícil donde hay mucha agresividad”. Por parte del estudiantado, muchas situaciones de violencia fueron referidas al momento de describir la comunidad donde viven, lo cual remite a vidas que son vividas en situaciones permanentes de riesgo. Alumnas y alumnos reportaron situaciones comunes de robos y asesinatos en la comunidad:

A otra mujer le tiraron tres balazos, pero a él le llegaron a pegar dos.  
(Alumna 5º, centro A)

A mí me robaron un celular con mi tía por un callejón y el muchacho tenía un cuchillo y a mí me apuntó. (Alumna 6º, centro A)

Una vez yo andaba con mi mamá y cuatro hombres nos atracaron, y nos quitaron todo... el reloj, el anillo y celular y nos quedamos sin cuarto (*dinero*). (Alumna 6º, centro A)

El que mató al tipo en el drink (*negocio donde se venden bebidas alcohólicas*). Ahí arriba. (Alumno 8º, centro A)

Destaco las preocupaciones diferenciadas que tienen las alumnas y los alumnos en relación a su comunidad. Mientras estos últimos solo reportaron situaciones de robos y asesinatos, una preocupación de las alumnas recurrente en todos los grados, fue la relativa a la violencia contra las mujeres.

Cada vez que ella le hace una pregunta al marido, el marido lo que quiere es darle trompada, entonces cuando llegan a la casa, ellos siempre están peleando (Alumna 7º, centro A)

Además, señalo de manera específica que fueron reportadas situaciones de violencia sexual e incesto, de las cuales ellas mismas, o conocidas cercanas, habían sido víctimas desde muy temprana edad.

Yo sé de un papá que violó a una muchacha. Entonces lo metieron preso y todavía no ha salido. (Alumna 5º, centro A)

Y cuando entré a buscar el jabón de una vez me agarró y me entró para la habitación. Y la suerte es que vino el papá del primo mío. Y salí juyendo (*corriendo*). (...) Yo lloro a veces. Mi mamá me llevó a revisar por si acaso. (Alumna 5º, centro A) *Sobre un intento de violación por parte de un empleado de su tía.*

Yo no quisiera que me violen porque yo no quiero estar embarazada a esta edad. (Alumna 6º, centro A)

Yo supe de un hombre que violó a una ahijada de dos meses y está en la cárcel. (Alumna 7º, centro A)

A lo largo de los grupos focales, las alumnas también compartieron situaciones de violencia sexual de las cuales son víctimas en el trayecto casa – escuela, y a las cuales parecen estar permanentemente expuestas:

Un hombre, el otro día... Yo venía de la escuela y él me agarró y yo le dije: "Suélteme a mí" y dijo dizque: "¿En qué escuela tú estás?" y yo le dije: "Yo no sé en qué escuela yo estoy". Él me dijo dizque: "Yo quiero ser tu novio" y yo le dije "A mi suélteme en banda a mí". (Alumna 5º, centro A)

Un hombre me... Yo venía para acá y entonces él me estaba diciendo dizque: "Amiguita ven acá. Amiguita ven acá". Y me iba a agarrar y yo me embale (*me fui corriendo*). (Alumna 5º, centro A)

### **VII.1.2 Contexto familiar**

La inversión de tiempo en actividades laborales por parte de las familias emergió como una preocupación para la escuela, en tanto consideran que invierten poco tiempo a la crianza de hijos e hijas:

La mayoría no paran en la casa, la mayoría trabajan el día completo ya sea vendiendo, en casa de familia. Entonces hay madres que llegan a la casa los fines de semana a la casa. Entonces dime tu a mí, ¿qué valores, qué costumbre puede tener ese niño? (Directora, centro A)

La mayoría de estos niños y niñas, como yo siempre a veces les digo, son huérfanos de padres vivos. (Profesora Matemáticas, centro A)

El arraigo a la concepción de la familia nuclear como idónea quedó manifiesto en el hecho de que las que no se ajustan a esta composición son consideradas como “disfuncionales”.

La gran mayoría que tenemos son hogares disfuncionales viven con abuelita, viven con una tía o con mamá o con papá, un tiempo con mamá, un tiempo con papá. (Coordinadora pedagógica, centro A)

El contexto comunitario ya presentado nos aporta pistas para comprender la compleja realidad familiar del estudiantado.

Cuando yo di 6º yo tenía unos cuantos alumnos que decían: “a mi papá me lo mataron”, otro que decía “mi hermano está en la cárcel y le dieron 20 años”, el otro es que “mi papá es un delincuente”. (Bibliotecaria, centro A)

Un tío mío estaba relajando con otro tío mío y tenían una pistola y al otro tío mío se le zafó un tiro y lo mató. (Alumno 6º, centro A)

Además de la delincuencia y la violencia social, su realidad familiar es retratada por el propio estudiantado como un entorno violento en sí mismo, sobretodo de manera física. Por ejemplo, en los talleres lúdicos-creativos realizados, al pedirles al estudiantado que dramatizaran la palabra “castigo”, todos y todas hicieron alusión a recibir golpes por parte de sus familias, y algunos suplicaban: “no lo vuelvo a hacer”, “no me des golpes”. Esta información fue ratificada a través de los grupos focales y entrevistas.

Mi papá agarra y me da. A mi papá no le gusta que le digan una mala palabra, ni que le busquen problemas. (Alumna 5º, centro A)

El papá pensaba que él se iba para la escuela y se iba con un corito (*grupo de amistades*) por ahí (...) y cuando el papá supo eso le dio bien duro, le dio con palo. (Alumna 6º, centro A)

Hay muchachos que la mamá hasta en la fila le han dado (*golpes a sus hijos*) que nosotros hemos tenido que quitárselo. (Coordinadora pedagógica, centro A)

Resalto que llama la atención el hecho de que las familias sean calificadas por el cuerpo docente como *disfuncionales* por su composición y no por el ejercicio de violencia que parece ser parte de su cotidianidad, donde incluso parece existir cabida para el incesto.

Un padrastro mío, se llama Juan, me estaba dando cuartos (*dinero*) para hacerlo con él. Y yo le dije que no. Yo le dije: “Si me lo sigues haciendo, voy al destacamento”. (Alumna 5º, centro A)

El me pidió que le mamara el güevo (*le practicara sexo oral*) y yo se lo dije a mi abuela y mi abuela le preguntó a él y él juró que eso era mentira, que era mentira. (Alumna 5º, centro A)

P: Ustedes saben que yo estoy investigando sobre la violencia. ¿Qué cosas de la violencia en la escuela ustedes creen que yo tengo que investigar?

R: Violencia entre padrastro e hijastra que pasa mucho eso.

P: ¿Pasa mucho eso?

R: Sí.

R: Que el padrastro viola a su hijastra cuando la madre sale.

R: Que él no la ve como una hijastra, que la ve como si fuera una mujer. (Alumnos 8º, centro A)

### VII.1.2.1 Trabajo infantil

El trabajo de campo me fue revelando la existencia de muchos estudiantes que dividen su tiempo entre una responsabilidad laboral y la escuela.

Hay muchos que trabajan. (Profesora Matemáticas, centro A)

La mayoría trabaja. Casi la mayoría de estos niños de aquí trabaja. La mayoría. (Orientadora, centro A)

Hay niños que me han dicho: "Profesora es que yo me levanto a las cinco de la mañana." Y yo: "¡Ay Dios mío!". Por eso es que van a la clase pero como que están cansados. Y es como un poquito difícil decirles: "Tú no puedes trabajar". Por la situación económica que hay, tienen que sobrevivir, tienen que ayudar a su mamá. (Profesora Naturales, centro A)

Ante las situaciones de pobreza e incluso de abandono familiar, se considera "normal" que un estudiante trabaje pues se reconoce como un mecanismo de sobrevivencia. En ese sentido, y como una forma de propiciar su permanencia y que no deserten de la escuela, se les permite incorporarse a la jornada escolar diaria un poco más tarde del horario estipulado.

Muchos de nuestros niños trabajan. Yo tengo muchos mercaderos (*que trabajan en el mercado*) aquí en la tarde. Van en la madrugada, entran a las tres y cuatro de la mañana. Hay uno que nos pidió autorización para llegar a las dos y algo porque lo dejan salir tarde, se traga la comida, a veces viene hasta sin comer. (Coordinadora pedagógica, centro A)

Aquí no tienen horario para entrar. Uno entra a cualquier hora. Hay muchos que vienen y faltan 5 para las tres y lo dejan entrar que no deberían, pero es que trabajan. (Alumno 8º, centro A)

Ese es el que vende yuca, batata, en caballos. (...) Y viene con sus cuartos, todos los días. (Alumno 8º, centro A)

P: ¿Y por qué trajeron novecientos pesos en una mochila para la escuela?

R: Porque él trabaja. (Alumno 7º, centro A)

Los propios alumnos se identificaron como trabajadores. Además del tema de la subsistencia económica, parece ser que entre ellos el manejo de dinero se constituye en un símbolo de poder e independencia en tanto posibilita la inmersión en la cultura del consumo.

Yo gano más que él, porque yo trabajo vendiendo plátanos. Mil quinientos los sábados. (Alumno 8º, centro A)

Yo lo que gano lo guardo, y si necesito algo, lo compro. Si necesito un par de tenis, los compro, no tengo que pensar en mi mamá. (Alumno 8º, centro A)

P: ¿Cuáles tenis compraste?

R: Los Jordan 12.

P: ¿Y por qué te gustan los Jordan?

R: Son la marca más reconocida.

R: Oh, porque son famosos.

Varios dicen: Entran en todos los lados.

P: ¿A qué lado tú puedes entrar con unos Jordan que tú no puedes entrar andando con otro par de tenis?

R: A la disco.

R: Porque hay discotecas que tú puedes entrar con Jordan. Si tienes Nike, no entras.

P: ¿En serio? ¿Y cuantos años tú tienes?

R: Yo, catorce.

P: ¿Y te dejan entrar a discotecas?

R: Sí

R: Yo he entrado a billares.

P: ¿Y a dónde tú entras con unos Jordan que tú no puedes entrar con unos Nike?

R: A un party.

R: Hay party que ponen Party Jordan. Jordan versus Timberland, y así. (Alumnos 8º, centro A)

Es interesante que solo apareció nombrado el trabajo remunerado realizado por los alumnos, lo cual me deja con la interrogante del trabajo remunerado y no remunerado que pudieran estar realizando las alumnas vinculadas a labores domésticas y de crianza.

## VII.2 Caracterización general del centro educativo

La escuela se fundó en el año 1989 (...) Cuando inició llegaba hasta 4º curso y después fue creciendo poquito a poquito (...) La mayoría de los maestros de aquí son todos maestros por creación, solo de esta escuela (...) Aquí se trabaja mucho en equipo y compañerismo. Nosotros nos comprometemos (...) Aquí pasan cosas como en todos los centros, porque en todos los centros pasan. (Directora, centro A)

Aquí hay armonía y amor (...) Aquí el ser chiquito todos nos conocemos. Aquí todos se respetan. (Coordinadora pedagógica, centro A)

En los frentes del centro educativo opera un motel y un centro de bailarinas eróticas. A su derecha, a unos pocos metros, funciona un punto de venta de drogas. En todos sus alrededores hay mucha basura. En palabras de la Coordinadora pedagógica de la escuela, “los profesores son unos héroes y heroínas para trabajar en la situación que ciertamente estamos”.

Según los últimos datos oficiales disponibles en el Ministerio de Educación de la República Dominicana (2016), que datan del año escolar 2011-2012, el centro educativo A está ubicado en una zona urbano-marginal y cuenta con un porcentaje de repitencia en segundo ciclo del nivel primario (5º, 6º, 7º y 8º) que va incrementándose de 5.1% en 5º grado a 13.3% en 8º. Cuenta, además, con un porcentaje promedio de estudiantes del nivel primario que abandonan antes de concluir el año escolar del 25.2%, mientras que el de estudiantes reprobados es del 3.5%.

A lo largo de todo el proceso del trabajo de campo se pudo constatar el frecuente ausentismo del estudiantado, así como la existencia de goteras y filtraciones sobre todo en su tercer piso, y poca ventilación y luz natural del centro. Las aulas son pequeñas y el estudiantado queda con muy poca movilidad a lo interno del espacio. Además, algunas aulas están separadas por una pared de “playwood” que no aísla el sonido.

En relación a esto, otro elemento destacable es el ruido que fue frecuentemente referido por docentes y estudiantes como un problema, y que muchas veces dificultaba la conversación fluida incluso entre solo dos personas en cercana distancia. El ruido es producto, no solo del constante flujo

de vehículos en los alrededores de la escuela, sino también de las expresiones de indisciplina del estudiantado y de los “gritos” del profesorado tratando de manejar la situación. “Cállese o lo saco (*del aula*)”, fue común escuchar exclamar al cuerpo docente.

Y la profesora hay veces que a mi ella me llama la atención porque yo me muevo demasiado, camino pa’ allí, pa’ acá, pa’ allí, pa’ acá. (Alumna 6º, centro A)

Viven molestando en los cursos, pasillando, molestando. (Alumno 6º, centro A)

Todo el mundo sale y se va para donde le da la gana, a veces el curso entero se va (Alumna 7º, centro A)

Al pedirles valorar las cosas que les gusta de su centro educativo, el estudiantado expresó la necesidad e importancia del aprender que, como se verá más adelante, para el caso de 7º y 8º fue todavía una necesidad más sentida.

A mí me gusta hacer mi clase, me gusta venir a la escuela. (Alumna 5º, centro A)

Que aprendemos nuevas cosas. Eso me gusta. (Alumno 6º, centro A)

A mí me gusta hacer amigas y también aprender mucho más (Alumna 6º, centro A)

Al estar en la escuela uno aprende algo. Tú aprende y te enseñan a leer. (Alumna 7º, centro A)

La convivencia entre el estudiantado o, *el trato* como le llaman, fue definida por ellos mismos como “malísimo”, planteando que no les gusta de la escuela los constantes chismes, el mucho ruido, las peleas, las ofensas, el desorden ni los abusos.

Te buscan chismes, te jala los moños (*te halan los cabellos*), te tiran papeles y te molestan demasiado. (Alumna 6º, centro A)

Me gustaría un centro donde no peleen, que no roben, que no molesten. (Taller en 5º, centro A)

Quisiera que los estudiantes molesten menos y que den más clase los maestros. (Taller en 8º, centro A)

### VII.2.1 Sobreedad escolar

Según datos del Ministerio de Educación de la República Dominicana (2016), el índice de sobreedad escolar (dos años por encima de la edad establecida para estar en el grado), en el centro educativo A, es alto pues va de un 45% en 5º grado a un 60% en 8º. En todo el proceso de trabajo de campo fue evidente la diversidad de edad entre el estudiantado. Sus propios testimonios reflejaron la repetición de grados y los constantes cambios en sus domicilios, como las principales causas de la sobreedad escolar. En los talleres realizados, fue constante el hecho de que las y los estudiantes en sobreedad, fuesen los que menos activamente participaban en las dinámicas.

Estoy en 5º y me he quemado dos veces. Y hay gente que me dice dízque que yo estoy demasiada grande para estar en 5º y yo le digo: “¿Qué hace?” Yo puedo estar en 1º y lo que importa es que yo esté estudiando y que yo puedo seguir. (Alumna 5º, centro A)

R: Yo perdí 3 años. Yo hubiera estado en 8º ahora mismo.

P: ¿Y cuantos años tú tienes?

R: 13.

P: ¿Y por qué tú los perdiste?

R: Porque yo he estado mudándome y vainas así.

R: Así fui yo, yo estuviera en 7º, pero por la mudanza...

R: Yo estaba en 7º en un colegio y perdí 4 años cuando me mude para acá y la directora me bajó.

P: ¿Y por qué tu perdiste 4 años?

R: Porque estaba mudándome así, al igual que ellos. Y mi mamá me dejó aquí. (Alumnos 5º, centro A)

Por su parte, el cuerpo docente reconoció que existe la sobreedad en el centro: “casi la mayoría de los que están en octavo son de sobreedad, y los que están en sexto” (orientadora), “aquí hay muchachos y muchachas bastante grandes” (bibliotecaria), pero la misma es considerada como un problema: “esa sobreedad no ayuda, eso es un problema” (directora), “ellos quieren hacer lo que quieran” (orientadora), “ya esos muchachos son otro mundo” (bibliotecaria).

No se le puede quitar el derecho al estudio, jamás en la vida. Debería haber escuelas que trabajen esos casos. Así como hay escuelas especiales para algunos niños, también las puede haber para los niños con sobreedad. (Bibliotecaria, centro A)



## VII.2.2 Normas de convivencia y consejos estudiantiles y de curso

El equipo de gestión y el personal docente expresaron que existe un reglamento de conducta y convivencia del centro, y que además las docentes crean normativas específicas para cada uno de los grados.

Hay una que es del centro y otras que se hacen del aula. Las hacen ellos mismos. Vienen siendo como sus acuerdos y compromisos para el año escolar. (Coordinadora pedagógica, centro A)

Sí, en cada curso hay normas y el centro tiene sus normas. Al principio del año escolar se trabajan las normas de la escuela y de cada curso. (Profesora 6º B, centro A)

En algunas aulas, efectivamente pude observar cartelones con dichas reglas, sin embargo, a pesar de que la directora expresó “a las muchachas que te den una copia del reglamento de la escuela”, el mismo nunca fue encontrado y, por tanto, nunca me fue entregado.

En sentido general, docentes y estudiantes consideraron que las normas no se cumplen, y de manera constante se refieren a ellas como algo “que está escrito”, algo que parece solo existir en el papel.

Hay normas, pero no se cumplen. (Alumnos 8º, centro A)

Sí, tenemos reglas, pero ellos no las cumplen. (Profesora Español, centro A)

Están escritos en una hoja de cartulina. Así, grande. (Alumna 5º, centro A)

Ellos la ponen en una cartulina y la pegan. (Alumno 7º, centro A)

Las normas están escritas. Están para que uno se las vaya repitiendo. (Orientadora, centro A)

Recopilando las respuestas del estudiantado en los grupos focales, presento lo que ellos y ellas reconocieron como las normas del centro, tal y como fueron enunciadas:

No tirar basura en el piso, no tirar piedras, no faltarle el respeto a la profesora, no rayar la butaca, no pelear, no hablar mentiras, no hablar malas palabras, no chismosear, no molestar, no pasillar, no pararse sin permiso, no hablar cuando el profesor habla, no poner sobrenombres, no poner la mano a las cosas ajenas, no comer bolones (*paletas*), no masticar chicles (*gomas de mascar*), no traer celulares ni nada de eso, no usar pintalabios, no tener “pelá caliente” (*corte de pelo masculino que, según la población conservadora, usan los delincuentes*).

Muchas cosas llaman mi atención. Las normas están basadas en un ideal de estudiante, incluso de ser humano, inexistente. Todas están redactadas de manera negativa, resaltando el comportamiento no deseado, en vez de recordar y favorecer el comportamiento positivo que sí se desea. Solo tres normas fueron nombradas en positivo: “hacer todas sus tareas”, “respetar a los profesores” y “portarse bien”.

Por otro lado, es evidente el sentido imperativo, vertical y jerárquico propio de las normas, donde se sitúan unos (personas adultas) con potestad sobre otros (estudiantes). De esta manera, se reproduce la lógica adultocéntrica en la escuela y se crea un clima de permanente coerción, donde parece no existir posibilidad de diálogo ni de negociación. Después de todo, ¿qué tan relevante es que una alumna use pintalabios si también desarrolla entusiastamente un proyecto de investigación?

La lógica adultocéntrica de estas normativas queda aún más expuesta al percatarme de que el estudiantado no ha formado parte activa de su construcción. Han sido normas creadas desde la lógica y mandato adulto, donde el estudiantado ha tenido nula participación o un involucramiento instrumental. De esta manera, resultan ser unas normativas impuestas.

Yo pongo mis reglas y mis reglas hay que respetarlas. (Profesora Español, centro A)

P: ¿Y quién hizo esas normas?

(*Silencio*)

P: ¿Ustedes no fueron los que la crearon?

R: No. (Alumnos 5º, centro A)

La directora y los profesores, y el primer día ellos lo presentaron. (Alumna 6º, centro A)

P: ¿Ustedes crearon esas normas?  
R: No.  
R: Eso ya estaba. (Alumnos 7º, centro A)

La arbitrariedad adultocéntrica de las normativas queda bien plasmada cuando un estudiante de 6º expresó lo siguiente:

Mira, si hay uno comiendo bolones y a la profesora no le gusta o no le hacen gracia...entonces dicen “cero bolones, cero chicles.”. (Alumno 6º, centro A)

Por otra parte, resalto que el Ministerio de Educación de la República Dominicana, en su Manual Operativo del Centro Educativo Público (2013b), tiene establecidos los consejos estudiantiles y los consejos de curso como organismos de participación y representación estudiantil. Un consejo estudiantil queda integrado por los y las presidentes y vicepresidentes de los distintos consejos de cursos de la escuela, y se establece que todas estas funciones han de ser elegidas de forma democrática por el estudiantado de cada curso.

En relación a los consejos estudiantiles y de curso, destaco que es un organismo de participación que el estudiantado de 5º y 6º parece desconocer.

P: ¿Y aquí en la escuela no hay un comité de estudiantes?  
R: No  
R: Yo no entiendo eso  
R: No, es que no hay. (Alumnas 5º, centro A)

El estudiantado de 7º y 8º planteó tener comités pero habría que profundizar hasta qué punto son reales espacios de participación y toma de decisión.

P: ¿Aquí hay comité de estudiantes?  
R: Sí.  
P: ¿Y qué hacen esos comités?  
R: No sé, no me he apuntado.  
P: ¿Y quién elige los comités?  
R: La directora. (Alumnas 7º, centro A)

P: ¿Hay comité aquí de estudiantes?  
R: Si, comité de tesorero, y vaina (cosas) así.  
R: El tesorero, recoge el dinero.  
R: La presidenta cuida el aula.  
P: ¿Y quién elige a esas personas?  
R: La directora. (Alumnos 7º, centro A)

P: ¿Y quiénes son los que toman las decisiones importantes en la escuela?

R: La directora, las secretarias. (Alumnas 7º, centro A)

P: ¿Y quiénes ustedes creen que son los que toman las decisiones importantes aquí en la escuela?

R: La directora o la psicóloga.

R: La coordinadora.

R: Y algunos maestros. (Alumnas 7º, centro A)

### **VII.2.3 El bueno y el malo: valoraciones y expectativas docentes sobre sus estudiantes**

“En mi grupo son unos ángeles... unos ángeles caídos”, dijo entre risas la profesora de 5º en referencia a su grupo de clases en una de mis primeras visitas al centro. Esta frase sintetiza quizás el sentir del cuerpo docente en relación a sus estudiantes.

Estos estudiantes ya no respetan a nadie. (Coordinadora pedagógica, centro A)

Ellos vienen mayormente a jugar, a relacionarse entre ellos. No tienen el interés de aprender, de ser alguien en la vida. (Profesora Español, centro A)

El estudiantado evidenció tener interiorizada la dicotomía del buen estudiante y el mal estudiante, donde la conducta y la calificación son las variables que les sitúan en una u otra categoría. En palabra de ellas y ellos, el “buen estudiante” es aquél que “se porta bien”, es decir, “que hace su clase”, “se sienta tranquilo y escribe su clase”, “respeto a la profesora y no se para”, “saca buenas notas” y “estudia, estudia, estudia”. Es decir, es quien cumple las normas escolares ya antes expuestas. Por otro lado, definen al “mal estudiante” como aquel que “se porta mal”, es decir, “que molesta”, “hace ruido”, “da cocotazos a otros”, “sale sin permiso”, “se para mucho” y “tiene malas notas”.

La profesora pregunta: “¿cuántos estudiantes excelentes tiene 6º B?”. Una gran parte responde a coro: “dos”, y dice la profesora: “Exacto porque para ser excelente hay que tener buena nota en todas las materias”. (Diario de campo. Observación en 6º B. 2 de marzo, 2015)

En sentido general, el estudiantado reportó considerar que sus docentes les consideran ser “malos estudiantes”, categoría que han asumido como parte de su autoconcepto.

Yo soy mala estudiante porque siempre estoy molestándola a ella y hablando mucho. (Taller en 5º, centro A)

Ella (*la directora*) dice que toditos somos iguales, que somos mal educados. Que somos unos animales. (Alumna 6º, centro A)

Yo no soy buen estudiante, no. Yo me muevo mucho. (Alumno 6º, centro A)

Yo soy ahí ahí, porque yo molesto y también hago mi clase. Entre dos yo estoy. (Alumno 6º, centro A)

Ellos van a decir que nos portamos mal y es verdad. Nosotros nos comportamos mal, somos malos. (Alumno 8º, centro A)

En futuros estudios, sería interesante profundizar en las expectativas y valoraciones que se tienen mutuamente docentes y estudiantes y cómo esto impacta en los aprendizajes y en el deterioro de la convivencia.

#### **VII.2.4 “No sabe dar clases”: valoraciones y expectativas estudiantiles sobre sus docentes**

En el marco de los talleres lúdicos-creativos, se les solicitó al estudiantado que con una pose representaran sus clases de lengua española, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales. Resultó interesante que para cada uno de los casos realizaron las mismas poses: estar sentados escribiendo, y algunos bostezaban al mencionarlas. En el caso específico de matemáticas, ponían además un rostro expresando la realización de tareas de mayor esfuerzo y dificultad.

Cuando de manera explícita se les pidió que imitaran a sus docentes, el estudiantado dramatizó escribiendo en la pizarra, exclamando frases como “cállate muchacho” y “¡silencio!” de manera imperativa, y fiscalizando si habían hecho o no las asignaciones. “Y a quienes no la hicieron les voy a poner un 40”,

dijo un estudiante de 6º mientras imitaba a su maestra. Esto coincide con lo observado durante las sesiones de clases, donde además fue común ver a docentes leyendo en voz alta de los libros y escribiendo en la pizarra, sin que el estudiantado le prestara atención.

Todo esto nos presenta un panorama general sobre las escasas estrategias didácticas utilizadas en las aulas, así como el uso de las calificaciones como herramienta de amenaza y castigo (ver acápite VII.16.2). Durante todo el trabajo de campo, poner al estudiantado a copiar desde la pizarra, a exponer oralmente y a completar cuestionarios escritos fueron las tres estrategias que quedaron evidenciadas.

Resulta interesante que los y las docentes que el estudiantado señala como “los que les gusta” y con los que parecen tener un vínculo afectivo positivo, son justamente aquellos de los que se sienten que aprenden. Quizás esto nos habla de una demanda de aprender a través de estrategias que consideren lo afectivo, los intereses particulares y lo empático.

Me gusta la profesora que me enseña mucho. (Alumna 6º, centro A)

Ella es divertida porque te explica, y te explica hasta que por lo menos tú puedas entender. (Alumna 7º, centro A)

Lo que pasa es que ella se apura mucho por todos los niños que no saben. Ella quiere como enseñarnos más. (...) Ella la explica como que se entiende, y si usted no entendió ella como que se la repite de nuevo. Y uno le puede preguntar las veces que uno quiera, y no le contesta mal. (Alumna 8º, centro A)

La necesidad de querer aprender se hizo aún más sentida en 7º y 8º, los grados más altos. En todos los talleres y grupos focales con estudiantes de estos grados, un disgusto recurrente fue el referido a que sus docentes “no explican nada”, es decir, que consideran que no desarrollan lo suficiente los contenidos ni garantizan que todos y cada uno hayan comprendido.

Debería ser que si no comprendemos la clase que la vuelvan a explicar. (Taller en 5º, centro A)

Algunos vienen quillao' (*molestos*) y le ponen mala nota a uno y se van sin explicar (Alumno 7º, centro A)

R: Y no sabe dar la clase, pone pila (*muchas*) de preguntas ahí, pero no sabe ni lo que pone.

R: Yo no aprendo.

R: Nosotros tenemos que trabajar con la tabla periódica y nosotros no hemos trabajado con eso y eso sale en las pruebas nacionales.

(Alumnos 8º, centro A)

R: La de ciencias sociales siempre pone las mismas cosas y de ahí no pasa.

R: Siempre pone la misma pregunta.

R: Ella parece que era familia porque todo lo que pone es de parte de Trujillo.

R: Nada más nos pone: ¿Cuándo murió Trujillo? ¿Cuándo nació?

R: Así no se aprende. (Alumnos 8º, centro A)

Yo quiero que ellos expliquen. La única en explicar es lengua española, después nadie más. No sé por qué pero no explican pero nada. (Alumna de 8º, centro A)

## VII.2.5 Alimentación y violencia de la escuela

Se evidenció una marcada y generalizada valoración negativa del desayuno y la merienda escolar por parte del estudiantado.

R: Vienen duras (*en relación a las ‘masitas’ del desayuno*) a veces y a veces no me gustan.

R: A veces vienen duras que tu no las puedes masticar, tu no la puedes masticar. Es una piedra.

R: Y se la dan así a los muchachos se la dan así.

R: Para mí que duran tres días esas masitas y se la dan así. (Alumnos 7º, centro A)

Yo cambiaría la merienda porque todos los días dan lo mismo, y no me gusta. (Alumna 8º, centro A)

Eso está más duro que un block de ocho. (Alumno 8º, centro A)

No sé si tú las has probado (*en relación a las masitas*), pero son duras (*risas*). Son duras y al tú pegársela a otro... (Coordinadora pedagógica, centro A)

Las “masitas” son un pequeño pastel hecho de harina, característico en el desayuno escolar en República Dominicana. Su dureza habla de la baja calidad de las mismas y causa que sean utilizadas por el estudiantado para lanzarlas y golpearse, así como lo hacen con la leche y sus cartones.

Tiran leche, pan, cajazos (*golpes con cajas*). (Alumno 6º, centro A)

Se la pasan tirando leche, cajas, masitas, pan... (Alumna 7º, centro A)

Le mandán (*le tiraron*) un masitazo. (Alumno 7º, centro A)

Empiezan a tirar masita, los panes, las cajas, empiezan a tirar todo. (Alumno 7º, centro A)

Los estudiantes molestan mucho, comienzan a tirar cajas, jugos, cuando dan la masita no se la comen, la tiran y hacen un desorden que solo Dios sabe. (Alumno 8º, centro A)

Fue reiterativo el descontento del estudiantado de que, a pesar de que sus docentes reconocen la mala calidad del desayuno, muchas veces no se les permite comprar ningún otro alimento como forma de garantizar que ingieran el alimento escolar.

Y no dejan a uno comprar ni nada. (Alumna 5º, centro A)

Una es que no te dejan comprar. Un suponer que si tú quieres comprar agua no te dejan, dizque que no. Eso es un calvario como quien dice. A veces también me quilla la directora, porque uno puede estar tranquilo y la directora va y le dice que no y comienza a hablar ahí. Yo no sé. (Alumna 5º, centro A)

Y nosotros le decimos "si tú quieres quédate mirando pero déjenos comprar el lápiz" y no nos dejan o uno quiere una botellita de agua, no quieren tampoco. (Alumno 8º, centro A)

Ni agua te dejan comprar. (Alumno 8º, centro A)

## **VII.2.6 Amistad y traición**

Un tema emergente y recurrente en todos los grados y en ambos sexos fue el de la amistad. De todo el estudiantado participante en los grupos focales, solo tres alumnos y dos alumnas expresaron tener una buena amiga o buen amigo. El resto hizo referencia a la existencia de débiles vínculos de amistad.

En el mundo no hay amigas. En esta escuela no hay amigas. (Alumna 6º, centro A)



P: ¿Y ustedes tienen amigos aquí en la escuela?

R: ¿Amigos? No.

R: No tenemos. (Alumnos 6º, centro A)

Amiga es mi mamá y hasta tu mamá te tira para adelante (*en referencia a que traiciona*). (Alumno 6º, centro A)

Yo puedo hacer coro (*relajar, bromear*), pero amiga amiga mía no tengo aquí. (Alumna 7º, centro A)

Ya nadie tiene amigos en estos tiempos. (Alumno 8º, centro A)

R: Este y yo a veces nos llevamos bien, pero a veces nos tenemos que matar.

R: Sí, nos damos golpes. (Alumnos 8º, centro A)

La noción de traición aparece muy arraigada. Este ha de ser un tema a profundizar pues esta consideración sobre los débiles vínculos de amistad sirve de indicador del estado de las relaciones interpersonales y la convivencia escolar.

Yo ninguna porque toditas son traicioneras. (Alumna 6º, centro A)

Todas son malas y si tú dices algo de ellas y de otras, ellas van y lo dicen. (Alumna 6º, centro A)

Por ejemplo, si yo me fajo con una (*pelear de manera física*), me dan banda (*me ignoran*) y se van con la otra, por eso yo no tengo amigas, las amigas que yo tengo son por mi casa y no son traicioneras. (Alumna 6º, centro A)

R: Todo el mundo traiciona.

P: ¿Y a ustedes los han traicionado?

R: ¡Claro! (*responden todos*). (Alumnos 6º, centro A)

P: Pero ustedes están sentados uno al lado del otro, ¿por qué no se hablan?

R: Es verdad, yo no hablo con él.

P: ¿Ustedes no hablan con ninguno de ustedes?

R: Con el único que yo hablo aquí es con este.

R: Esos dos se iban a matar.

R: Este se iba a matar con este y con este también.

P: ¿Pero qué fue lo que pasó? Cuéntame.

R: Porque se robó un lapicero y por eso se pusieron enemigos. (Alumnos 6º, centro A)

La amiga te hace un papel por delante y otro por atrás. (Alumna 7º, centro A)

### VII.2.7 “Aquí nos matamos pero afuera es peor”: el centro educativo como espacio seguro

La directora fue la única persona que planteó una consideración muy alejada de la realidad cotidiana del centro. En sus palabras: “Ya dentro del aula no está ocurriendo esa violencia. Si acaso, uno o dos que pelean, pero es cuando salen, a la salida. (...) Aquí hay una reducción de la violencia de casi en un 90%”. Sin embargo, docentes y estudiantes reconocieron la violencia como una problemática muy frecuente que impregna la cotidianidad del centro educativo, situación que pude yo misma constatar y experimentar durante el proceso de trabajo de campo.

Aquí no peleamos, aquí nos matamos. (Taller en 5º, centro A)

Aquí todos los días hay peleas y golpes, y muchos chismes. (Alumna 6º, centro A)

¡Arriba de la profesora se fajan (*pelean*)! (Alumno 6º, centro A)

Aquí es todos los días (*en referencia a las peleas*). Todos los días una guerra. (Alumno 7º, centro A)

Yo doy (*golpes*) todos los días. (Alumno 7º, centro A)

Una docente, fuera de las grabaciones, me comentó que la situación de violencia en el centro es preocupante pero que ella prefería no abundar mucho para que eso no le fuese a traer problemas. A pesar de estas aparentes reservas a hablar con franqueza, la violencia aparece retratada como un problema de gran incidencia que preocupa a todo el cuerpo docente:

Aquí hay mucha violencia verbal. (Coordinadora pedagógica, centro A)

¡A diario! Ellos tienen un motivo para pelear todo el tiempo, todo el tiempo. (...) Aquí dentro yo te puedo decir que hay dos o tres peleas a la semana, pero peleas, ¡peleas fuertes! No es contacto de una galleta (*cachetada*), no, son peleas, peleas, peleas. (Profesor Educación Física, centro A)

Hay mucha violencia, los niños por la mínima cosa ya quieren pelear. Muchas peleas. (Profesora 5º B, centro A)

¡Ay! Bastante. Eso es como el pan nuestro de cada día. (Profesora Matemáticas, centro A)

¡Muchísimas! Realmente es algo muy marcado, muy notorio, muy fuera de lo normal. (Profesora 6º B, centro A)

Puedo afirmar que todos los días del trabajo de campo, presencié o me comentaron sobre alguna situación de violencia que ocurrió ese mismo día en el centro. Muchas manifestaciones de violencia pasan desapercibidas pues se consideran una forma de relacionamiento “normal”: por ejemplo, estudiantes golpeándose, empujándose y/o insultándose. La mayoría de las discusiones y peleas ocurrían sin que nadie más, excepto las personas involucradas, prestaran atención al episodio.

A pesar de la frecuencia y la intensidad con la que son experimentadas las situaciones de violencia en el centro educativo, tal y como se verá en los acápites siguientes, la escuela es considerada por el estudiantado como un espacio más seguro. Esto, aunque pareciera una paradoja no lo es. Al preguntárseles dónde consideran existe más violencia, alumnas y alumnos de todos los grados expresaron a unanimidad que “afuera de la escuela”, “afuera es peor”.

Aquí hay algunos que se comportan, pero ahí afuera se ponen a molestar y a darle a todo el mundo, y a buscar problemas y botellazos (Alumno 6º, centro A)

Aquí adentro no pueden hacer molotes (*un grupo avalancharse a golpear a otros/as*) porque de una vez los pueden botar, pero ahí afuera, después de que usted está ahí afuera, eso es libre. (Alumno 7º, centro A)

Fuera de la escuela hay más violencia. Afuera hay más tiroteo. (Alumna 7º, centro A)

Afuera, afuera. Se fajan mucho ahí afuera. (Alumno 8º, centro A)

En palabras de la orientadora: “aquí adentro tratamos de controlarlos, pero allá afuera se matan”. En comparación a la violencia a la que el estudiantado está expuesto en la comunidad y en las calles, el centro educativo necesariamente queda instaurado como un espacio de menor riesgo; sin embargo, esto no significa que sea un espacio de cuidado y protección, sino más bien de control social, como elemento culturalmente esperado y deseado.

P: ¿Y dónde ustedes se sienten más seguros?

R: ¡En la escuela, claro! (Alumno 6º, centro A)

R: Aquí en la escuela se reduce, porque aquí están los profesores y la directora.

R: En la calle ellos ya no tienen quién los mande y hay menos orden. (Alumnos 6º, centro A)

A veces empieza aquí pero es después que sale todo el mundo a fajarse. (Alumna 6º, centro A)

Porque si tú vas a pelear, peleas conmigo, pero si tú vas a pelear afuera, peleas con ella y con cualquiera que esté ahí. (Alumna 8º, centro A)

### VII.3 Violencia verbal

La violencia verbal fue nombrada y reconocida como una de las más frecuentes dentro del contexto escolar.

Ha habido golpes, pero más verbalmente. Se ofenden mucho. Eso da pena cómo ellos se ofenden. Da pena. Ellos se humillan. (Profesora Español, centro A)

Aquí hay violencia verbal a diario. (Profesor Educación Física, centro A)

Y se pusieron a relajarla (*burlarse de ella*) y ella se puso a llorar. (Alumna 5º, centro A)

Ellos te buscan un defecto, ellos teniendo miles más que tú, entonces ellos dicen lo tuyo y no dicen lo de ellos. (Alumno 7º, centro A)

Los insultos, las ofensas, las amenazas y las burlas quedaron evidenciados como parte de la cotidianidad del centro. En los talleres lúdicos-creativos, fue un común denominador que el alumnado de piel más oscura y/o de mayor peso, en sobreedad escolar, y en un caso particular un niño de 5º grado que usaba anteojos, fuesen quienes menos integración mostraban en las dinámicas debido a las constantes burlas de sus compañeras y compañeros, lo cual se constituye es un acto de exclusión y discriminación.

De forma particular, llama la atención esta experiencia de violencia verbal relatada por un alumno de 5º, donde se evidencia la sigilosa violencia presente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y la vivencia de estar frente a todo el grupo de clases como un momento de vulnerabilidad.

Que un día él estaba leyendo una poesía y la estaba diciendo mal, se estaban riendo de él, y cuando el subió al curso, se fue para su silla a sentarse y estaba llorando. (Alumno 5º, centro A)

### VII.3.1 Chismes

Los chismes (o murmuraciones) son entendidos como violencia en sí mismos, pero también como factor detonante de violencia física. Como se verá más adelante (ver acápite VII.13.2), es un accionar muy vinculado al rol que desempeñan los enchinchadores y las enchinchadoras de situaciones de violencia.

El chisme es cuando una alumna habla con la otra, y la otra habla con la otra. (Alumna 8º, centro A)

Hay algunos que son chismosísimos y te dicen: “oye lo que dijo fulana y fulano de ti”, y todo es mentira. Se lo inventan. (Alumna 5º, centro A)

Es interesante que solo las alumnas refirieron al chisme como problemática de la escuela que les afecta.

Les gusta andar buscando chismes y quieren pelear. (Alumna 5º, centro A)

La mayoría son chismosas. (Alumna 6º, centro A)

Chisme, hay siempre algo de chisme entre las mujeres por la envidia (Alumna 8º, centro A)

Tanto los alumnos como el cuerpo docente plantearon el chisme como una actividad asociada a lo femenino, lo cual es necesario analizar a la luz de la construcción social de género.

P: ¿Y normalmente los chismes quiénes los empiezan? ¿Quiénes son los más chismosos?

R: ¡Las hembras! (*Todos lo afirman*)

P: ¿Y quiénes pelean más?

R: Los varones. (Alumnos 5º, centro A)

P: ¿Y aquí se ven muchas situaciones de chismes?

R: Eso es lo que más hay. Hasta los hombres se ponen de mujercitas. (Alumno 7º, centro A)

El día a día es el chisme entre ellas mismas. (Profesora 6º B, centro A)

Ellas peleaban: "Ah no, porque fulana me tiene envidia". Y siempre había un chismoteo. (Orientadora, centro A)

### VII.3.2 Malas palabras y ofensas

Las malas palabras (o palabrotas), consideradas inapropiadas e inmorales, se evidenciaron como una común manifestación de violencia verbal al ser utilizadas a modo de insulto y ofensa en el contexto escolar.

Wow, palabras feas, horribles. Sinceramente yo digo "pero dios mío, cuando yo era pequeña yo no escuchaba eso". (Coordinadora pedagógica, centro A)

Se dicen palabras feas, son muy irrespetuosos y no les importa agredir al compañero. (Bibliotecaria, centro A)

Le dicen malas palabras a veces. Le dicen muchas malas palabras al otro (Alumno 5º, centro A)

Relajan (*bromean*) mucho, se dicen muchas malas palabras. (Alumno 7º, centro A)

Vamos un suponer que yo estoy hablando con ella tranquila y me dicen malas palabras y me mientan la madre y muchas cosas me dicen, sin yo hacerle nada. (Alumna 5º, centro A)

Una expresión escuchada con frecuencia en el centro fue "singa tu madre" o "singa tu maldita mai", la cual es considerada como la más ofensiva de todas y es utilizada en una doble connotación: que su madre tiene una vida promiscua y/o que existe una relación incestuosa entre madre e hijo/a.

Se dicen palabras feas, le dicen dizque: "tu mamá esto y tu mamá lo otro". Por eso yo no digo nada. La mamá yo no se la menciono a nadie. (Alumno 6º, centro A)

La carga emotiva de "singa tu madre" remite a la concepción de la maternidad en el contexto de una cultura patriarcal, donde "la madre" es considerada como la cuidadora abnegada asexual, en contraposición al arquetipo de "la puta".

R: Te mentan (*mencionan*) mucho tu mamá, aquí en la escuela.  
R: Relajan a tu mamá. Le dicen pordiosera (*mendiga*).  
R: Le dicen dizque “a esa la vi como una buza (*persona que trabaja “sumergida” en los vertederos procurando elementos que puedan recuperarse y venderse*) buscando en el mercado...”  
R: “recogiendo plátanos en el mercado para venderlos”.  
R: “tiene el toto (*vulva*) como una güira”. (Alumnas 6º, centro A)

P: ¿Y qué tipo de malas palabras le dicen?  
R: Singa tu madre  
P: ¿Ya quién le dicen eso?  
R: A todo el mundo. (Alumnos 5º, centro A)

(Voz detrás de la puerta: *Suéltame lo pies mamagüevo*)  
(Voz detrás de la puerta: *Tú verás, tú veras mamagüevo, singa tu madre*)  
R: Ese muchacho dice muchas malas palabras.  
R: Sí, de todo tipo.  
R: Aquí hay muchos jodones (*molestosos*). (Alumnos 7º, centro A)

Términos como “estúpido/a”, “maldito/a idiota”, “imbécil” y “asqueroso/a” fueron escuchados con frecuencia como parte del relacionamiento cotidiano entre estudiantes. “Singadora” (*en referencia a que tiene relaciones sexuales con frecuencia*) y “chapiadora” (*mujer que establece relaciones amorosas y sexuales con el objetivo de conseguir dinero y ventajas económicas*) fueron utilizados con asiduidad para referirse a alumnas. También fue común escuchar insultos racistas como “maldito negro”, “negro del diablo” y “maldito haitiano”. Estos términos evidencian una connotación sexista y racista que operan como sostén y reproductores cotidianos de la desigualdad.

### VII.3.3 Sobrenombres

Cuando ellas están enamoradas, usan los sobrenombres y se dicen palabras ofensivas, palabras feas una a la otra. (Bibliotecaria, centro A)

La mayoría de nosotros tienen apodos. (Alumno 8º, centro A)

Un aspecto importante dentro de la violencia verbal son los sobrenombres (o apodos) que son utilizados como mecanismo de ofensa y que se centran en burlarse y ridiculizar a una persona fundamentalmente a partir de algún aspecto físico y/o relacionado a la higiene personal. De esta manera, los sobrenombres se constituyen en un mecanismo que busca controlar el cuerpo y la identidad de los otros.

Algunos de los apodos escuchados durante el trabajo de campo fueron: globito, bajo a boca, gorda, bajo a miao' (*a orines*), detective, sucia, gillette (*navaja de afeitar*), lava pantis, caballo y tuti frutti (a las alumnas), y chekua, cougos, dumbó, vaca, maricón, maricón preñao', Jon grajo, calvo, bajo a sicote, nariz de frononón, azulito, mono y Gucci (a los alumnos).

En relación a los sobrenombres existe una ambivalencia pues, mientras para algunos estudiantes le es indiferente, para otros sí es una situación que genera incomodidad y malestar.

A mí me da igual. (Alumna 5º, centro A)

Yo no me quillo (*molesto*). Eso no es nada. Eso es un apodo. (Alumno 6º, centro A)

A mí lo que me quilla es que los muchachos de aquí comienzan a decirle cosas a uno y comienzan a ponerle sobrenombres. (Alumna 5º, centro A)

A nadie se le puede poner un sobrenombre porque cada quien tiene su nombre que su mamá se lo dio. (Alumno 6º, centro A)

Cuando no me dicen mono me siento bien. Los días que me siento bien, que me siento tranquilo a hacer mi clase sin que nadie me moleste ni me tiran papeles. Esos son los únicos días en los que yo me siento bien. (Alumno 8º, centro A)

Además del aspecto físico, otro elemento a destacar es la homofobia y la heteronormatividad que se reflejan, regulan y perpetúan a través de los sobrenombres, lo cual se hizo evidente desde la realización de los primeros talleres lúdicos-creativos. Por ejemplo, en el taller de 5º grado, todo el grupo se burlaba de un alumno llamándole “pájaro”, término despectivo utilizado en República Dominicana para señalar a quien se presume homosexual o que tiene un lenguaje corporal considerado femenino: “Ese es pájaro. Le vive mirando el ripio (*pene*) a los varones”, decían de él.

A él le dicen “maricón”. (Alumno 7º, centro A)

R: Y a mí me dicen “maricón preñao’”.

P: ¿Maricón preñao’?

R: Sí, dizque porque es pájaro y como ya se lo han metido, está preñao' (*embarazado*).

R: Y porque camina así como un pájaro (*afeminadamente*) (*Risas*).

R: Así es que me dicen. (Alumnos 6º, centro A)



Sí, y hay un muchacho como que él no es pájaro pero a él le dicen así, y lo maltratan a él y le dicen de to' y la profesora le dice que dejen eso, porque lo van a llevar a que él cometa algo. (Alumna 7º, centro A)

### VII.3.4 Amenazas

Otra manifestación de violencia verbal presente y sentida por el estudiantado fue el de las amenazas, las cuales estuvieron cotidianamente presentes durante todo el trabajo de campo.

Y él le dijo: "¿Tú quieres que te dé? Allá fuera te voy a agarrar y te voy a dar bien duro". (Alumna 5º, centro A)

Dizque "tú vas a ver allá afuera que te voy a entrar a trompa' (*golpes*)". (Alumna 6º, centro A)

Lo amenazó dizque con un lápiz, dizque "¡te voy a puyar! ¿Quiere que te de un puyón? ¿Quiere que te de un puyón?". (Alumno 6º, centro A)

Allá afuera yo te voy a agarrar, no te preocupes, yo te voy a dar un trompón como quiera. (Profesora 6º A, centro A)

Si bien no siempre las amenazas se cumplen o, en palabras del propio estudiantado, "algunas veces no, algunas veces sí" (alumna 5º), éstas generan un clima permanente de miedo.

Para que uno se asuste y como que uno le coja mucho miedo. (Alumna 6º, centro A) *Sobre por qué amenazan con armas.*

### VII.4 Violencia física

Junto a la verbal, la violencia física fue considerada por estudiantes y docentes como frecuente en su centro educativo.

R: Mira, casi toditos hemos peleado aquí.

R: El que no ha peleado es monje.

P: ¿Cómo así?

R: Que es monje, porque los monjes son los que se quedan así (*imita posición de meditación*). (Alumnos 7º, centro A)

Se fajaron. Dos, tres veces pelearon. (Alumna 5º, centro A)

Aquí por todo pelean. Te matan a golpes. (Alumna 7º, centro A)

Por ejemplo, él que vino ahorita ahí, que le iba a clavar un clavo en el ojo. (Directora, centro A)

Hace como cuatro o cinco días que partieron (*provocaron herida que sangra*) a uno. (Profesor Sociales, centro A)

Pude constatar que la cotidianidad del centro educativo está caracterizada por la presencia de constante violencia física. Cada día de trabajo de campo, se tuvo registro de algún incidente de pelea. Alumnas y alumnos relataban peleas en las que han estado involucradas/os con cierto orgullo.

Yo he peleado con hembras y varones. Todos los días aquí hay un pleito nuevo (Alumna 6º, centro A)

En todos los cursos que yo he estado yo he peleado. (Alumno 6º, centro A)

Yo no puedo decir que no tiro porque yo tiro. Aquí todito tiramos. (Alumno 7º, centro A)

Yo peleo con cualquiera. (Alumno 8º, centro A)

Antes de iniciar el trabajo de campo, tenía la concepción a priori de que serían los alumnos quienes estarían involucrados con mayor frecuencia en situaciones de violencia física. Sin embargo, no parece existir diferencia significativa de sexo en el uso ni en la implicación en este tipo de violencia.

- Se reportaron y evidenciaron situaciones de peleas entre alumnas, muchas de las cuales iniciaban y/o incluían halarse el cabello.

Le jalan los cabellos, le dan golpes. (Alumna 5º, centro A)

Se dan galletas (*cachetadas*) las hembras. (Alumno 6º, centro A)

Le jalan los moños (*cabellos*) a uno. (Alumna 6º, centro A)

Una amiguita mía peleó en la misma dirección, delante de la directora. Le dio una sola galleta a la chamaquita. (Alumna 7º, centro A)

- Se reportaron y evidenciaron situaciones de peleas entre alumnos.

Un muchacho me pegó una vaina (*cosa*) por ahí. (Alumno 5º, centro A)

R: Que me fajé (*que peleó*) con un muchacho.

P: ¿Y por qué se fajaron?

R: Porque él nada más vive jodiendo (*molestando*). (Alumno 7º, centro A)

Como ahorita, que le dieron un fuetazo (*golpe muy fuerte*). (Alumno 7º, centro A)

- Además, también situaciones de violencia física entre alumnos y alumnas, es decir, episodios de violencia cruzada.

Los varones le dan unos trompones a uno. (Alumna 5º, centro A)

Mire, yo me he fajado. Yo me fajé con un varón. (Alumna 6º, centro A)

Yo me fajé como tres veces con uno. (Alumna 6º, centro A)

R: Con una hembra la ahorcó, la subió así...

P: ¿Tu ahorcaste a una muchacha?

R: Si, él la guindó (*colgó*).

R: No, no, mira, cuando yo pelié con ella, ella me estaba relajando y cuando venía a tirarme yo la agarré por el cuello. (Alumnos 6º, centro A)

Yo me fajé ayer con una chamaquita y me dio una galleta. (Alumno 8º, centro A)

En la cotidianidad escolar, mucha violencia física es realizada utilizando objetos personales y del centro educativo para golpear. Tal es el caso de cuadernos, lápices, mochilas, piedras, botellas, sillas y basuras.

Y agarran y cuando salen aquí afuera las muchachas buscan peñones (*piedras grandes*) para tirárselos y les caen atrás. (Alumno 5º, centro A)

Los varones se suben en las sillas, tiran papeles, les tiran las cosas. Como un muchacho que se llama \_\_\_\_\_, que otro muchacho, ¿no fue \_\_\_\_\_ que le tiró un lápiz que le puyó un ojo? (Alumna 5º, centro A)

Tiran piedras, mascotas (*cuadernos*), mochilas. (Alumna 6º, centro A)

Una vez a mí un muchacho me dio el batazo (*golpe con un bate de béisbol*) ahí (*señalando la pierna izquierda*). (Alumno 6º, centro A)

Un carajito (*niño más pequeño*) le dio un cajazo (*golpe con una caja*) en la cara. Eso es a cada rato, pero a cada rato. (Alumna 7º, centro A)

Yo le di un palo en la cabeza. (Alumno 8º, centro A)

Mayormente a los niños les gusta mucho agarrar el lápiz y puyar. Eso pasa bastantes veces. (Bibliotecaria, centro A)

Además, los propios alimentos del desayuno escolar son utilizados para generar caos y desorden en el espacio escolar y golpear a los y las demás (ver acápite VII.2.5).

Tiran pan, tiran esa masita. Cuando hay masita eso es un caos. (Coordinadora pedagógica, centro A)

Tiran masitas y tiran cajas también con leche adentro y la explotan. Tiran pan y se comienzan a pelear. (Alumna 5º, centro A)

Aquí agarran de todo y lo tiran, la leche, el pan, piedras... (Alumna 6º, centro A)

Tiran leche para acá arriba y nos mojan. (Alumno 6º, centro A)

Una masita me pegó ahí, en un ojo. (Alumno 7º, centro A)

También ocurren situaciones de violencia física entre estudiantes utilizando patadas, galletas (tortazos, cachetadas) y cocotazos (golpes por la cabeza), que comúnmente presencié durante las observaciones y los talleres.

Juegan dándose cocotazos. (Directora, centro A)

Y te dan un pescozón tú escribiendo. (Alumna 5º, centro A)

Y ellos fueron a mi curso la última vez y me dieron una galleta. (Alumno 6º, centro A)

Se dan trompadas (Alumno 7º, centro A)

Le dan patadas dizque “quítate de ahí, que tu no sabe de nada” y lo manda para fuera. (Alumno 8º, centro A)

Algunas de las situaciones de violencia física son tan fuertes e intensas que finalizan generando heridas sangrantes y cicatrices.

A mí uno me partió ahí (*señala las cejas*). Comencé a gritar y a botar sangre y después me cosieron. (Alumna 6º, centro A)

R: Aquí hay un blanquito que le dio un puyón a él.

R: Cuando yo estaba en cuarto yo estaba escribiendo y tenía el lápiz en la boca y uno me tiró la mochila y el lápiz se me metió para allá...

P: ¿Se te metió el lápiz por la garganta?!

R: Sí y me operaron. (Alumno 6º, centro A)

Yo le metí un botellazo a uno, porque me dio un galletón por su tamaño. La partí, y con el casco de botella (*parte superior*) lo corté. (Alumno 8º, centro A)

Yo nada más le di una puñalada a uno, aquí, pero fue ahí, con un lápiz, a uno. (Alumno 8º, centro A)

R: Sí. A mi hace mucho me clavaron una punta del lápiz en la mano.

R: Sí, como Jesucristo. (Alumnos 8º, centro A)

Llegaron a la dirección ambos llenos de sangre. Ella lo había mordido y clavado con un lápiz. Él le había golpeado en la nariz. Le quitan la camisa al chico para verles bien las heridas; tiene todo el cuello y un brazo heridos y con sangre. La directora, la orientadora y la coordinadora ven todo con bastante naturalidad. Yo me siento espantada y asombrada al ver tanta sangre. Me genera náusea. (Diario de campo. 23 de febrero, 2015)

En los grupos focales, el estudiantado también hizo referencia a episodios donde otro estudiante o un docente era empujado, con el propósito de hacerle caer por las escaleras del centro.

Hubo también una muchacha que tiraron de la escalera. Por eso pusieron barandilla. (Alumna 6º, centro A)

Me arrempujaron y bajé los escalones rodando. (Alumno 6º, centro A)

#### **VII.4.1 Porte y uso de armas**

En el marco de la violencia física, el porte y uso de armas parece estar generalizado entre alumnos y alumnas, puesto que son utilizadas para agredir, para amenazar con agredir y para “defensa propia”.

Parten a uno o cortan a uno. (Alumna 5º, centro A)

Pelean ahí afuera, sacan palos, pinchos y todo, traen gillette. Una vez trajeron un cuchillo. (Alumno 8º, centro A)

Las armas más comunes parecen ser son los pinchos (conocidos en otros contextos como horquillas o invisibles), las agujas, las navajas (coloquialmente conocidas en República Dominicana como *gillettes*, en alusión a una marca) y los cuchillos. Como se verá más adelante, existe una diferencia de género en el uso de las mismas.

Aquí pasó un caso así no hace días. Con una de séptimo y una de octavo. Se fajaron y una cortó a una niña. (Orientadora, centro A)

Ella trajo una navaja antes de ayer. (Profesora Español, centro A)

Durante las observaciones y los grupos focales, alumnas y alumnos me mostraron algunos de estos elementos usados como armas. Pude constatar el porte de pinchos y pequeñas navajas. A pesar de lo generalizado que parece estar su porte, muchas situaciones probablemente trágicas se evitan porque

alguien “chivatea” la situación (ver acápite VII.15.2) o porque solo son usadas como mecanismo de amenaza y posicionamiento ante el grupo.

Cuando hay una persona que trae algo, ellos inmediatamente vienen a la Dirección. "Mire, fulano trajo esto para puyar a fulano. O, trajo una navaja para rajar a fulana". Y así. (Profesora Español, centro A)

Ahí dice una: “coordinadora, coordinadora, aquí hay una que va a rajarse a uno con una gillete”. (Coordinadora pedagógica, centro A)

Es normal, a veces, entre los niños. Pero todavía gracias al señor no ha habido casos graves que hayamos tenido que lamentar, como en otros centros. (Profesora Matemáticas, centro A)

#### **VII.4.1.1 Pinchos y agujas**

Los pinchos (también llamados horquillas o invisibles) y las agujas son utilizados por las alumnas. Su uso está vinculado fundamentalmente a los chismes y a las peleas relacionadas a conflictos por enamorados y novios.

Tenían una aguja y le dijo "cuando salgan ahí afuera te voy a dar durísimo". Y la puyó con la aguja. (Alumna 5º, centro A)

A veces traen un pincho aquí en la cabeza y se lo sacan y la rajan. A una del curso le rajaron la cara con un pincho, aquí mismo, aquí dentro. (Alumna 6º, centro A)

Aquí han puyado con pincho, con lapicero. Las mujeres lo sacan cuando van a pelear. (Alumnos 8º, centro A)

Los pinchos suelen usarlos en los peinados, de manera que es un elemento de fácil acceso, porte y uso pues pasa fácilmente desapercibido. Son utilizados para “rajarse la cara” en un intento de dejar una cicatriz en el rostro que desconfigure la belleza de quien se considera posible rival en el amor.

Hay una que le hicieron así (*simula un corte en el rostro*) con un pincho. (...) Ellas un día pelearon y la cortaron la cara. Ella está cortada ahí en la cara. A la otra la suspendieron por un par de días. (Alumna 5º, centro A)

Te rajan la cara por hacerte una maldad a ti. Que se te quede la cicatriz por el resto de tu vida, eso es lo que me preocupa. (Alumna 6º, centro A)

Y hay muchas que se ponen pinchos ahí abajo (*escondidos en el peinado*). Cuando buscan chismes y discuten y se quieren fajar, se quitan el pincho y le tiran con el pincho y le rajan la cara. (Alumna 6º, centro A)

Le quitan el casquito para rajarte la cara. Lo traen para rajarle la cara y arruinarla. (Alumna 7º, centro A)

#### VII.4.1.2 Navajas, cuchillos y puñales

Las navajas o *gilletes* son utilizadas tanto por alumnos como por alumnas como una forma de amenazar y ejercer violencia física.

Hay una que vino con una navaja porque se iba a fajar con la hermana de éste, pero hubo un muchacho que lo vio. (Alumna 5º, centro A)

La gillete que traen también para rajar caras. (Alumna 6º, centro A)

Aquí en quinto revisaron las mochilas y a uno le hallaron una navaja. (Alumno 6º, centro A)

Los cuchillos (también llamados *águilas*) y los puñales parecen ser de porte y uso exclusivo por los alumnos de 7º y 8º, siendo una situación que reconocieron tanto docentes como el propio estudiantado.

Cuando yo llegué aquí, yo recogía fundas de cuchillos. (...) Mira eran punzones, cuchillos, de esos cuchillos que ellos muelen (*de amolar*). (Directora, centro A)

Una vez, más de 50 se villanas encontramos. Aquí teníamos que revisar a cada rato las mochilas, porque traían puñales, se villanas, tijeras, todo eso y gracias a Dios no han pasado más cosas porque siempre ha habido el control. (Bibliotecaria, centro A)

Hay gentes que tienen problemas y traen puñales y la directora ni cuenta se da. Cuchillos, puñales pequeños en las medias. (Alumno 7º, centro A)

Sí, aquí uno de octavo y una muchacha de séptimo se estaban fajando (*peleando*) y entonces el de octavo agarró un cuchillo, entonces le cayó atrás a la carajita hasta la dirección. Si la muchacha no se tranca en la dirección el carajito la corta. (Alumna 6º, centro A)

Aquí un día encontraron a un niño con un cuchillo en la mochila. Lo trajo dizque para matar a una muchacha. (Alumna 6º, centro A)

R: Este que está aquí trajo un cuchillo un día.

P: ¿Quién trajo un cuchillo? ¿Tú?

R: Sí, para puyar a uno. (Alumnos 6º, centro A)

Había uno allá abajo que casi siempre venía con cuchillo dentro de las medias. (Alumno 7º, centro A)

Ahí puyaron un muchacho un día con un bisturí. (Alumno 7º, centro A)

#### **VII.4.1.3 Pistolas**

El porte y uso de pistolas fue lo menos común. No aparecieron reflejados como parte de la cotidianidad violenta del centro, aunque sí el estudiantado refirió a un episodio que ocurrió con un joven de 8º grado.

P: ¿Trajo una pistola?

R: Sí, por el papá de él que era policía.

R: Uno de octavo.

P: ¿Y qué paso? ¿A quién era que él quería matar?

R: A otro. Era más grande que él y se fajaron a las trompadas, y al otro día él vino con la pistola y nadie se dio cuenta.

P: ¿Y no pasó nada?

R: Se dieron cuenta cuando él salió para afuera, que agarraron la mochila y pesaba mucho, y lo llevaron a la dirección. (Alumnos 5º, centro A)

#### **VII.5 Violencia económica**

En el marco de la violencia económica ocurren situaciones de robo, así como de destrucción de la propiedad personal (útiles escolares, por ejemplo) y del centro educativo, de manera muy vinculada a situaciones de indisciplina.

Aquí yo le dije a la profesora que yo iba a venir sin mascota, ¡claro!, porque me la viven rompiendo. (Alumna 5º, centro A)

Rayan los cuadernos y le arrancan las hojas. (Alumno 5º, centro A)

Golpean la mesa. Rompen la butaca. (Alumna 6º, centro A)

El rompió una silla. (Alumna 7º, centro A)

##### **VII.5.1 Robo**

En el marco de la violencia económica, lo más frecuente y lo que mayor preocupación genera a la comunidad escolar parecen ser las situaciones de



robo, fundamentalmente de útiles escolares y aparatos electrónicos, en las cuales necesariamente están vinculadas a la violencia física.

Entre el personal docente se encuentran opiniones encontradas, pues existen quienes plantean que las situaciones de robo no existen o son mínimas y quienes reconocen que es una situación común en el centro.

Aquí es difícil que se dé el robo, pero donde quiera hay niños que tienen esa costumbre. (Directora, centro A)

De robo, si tú supieras que yo aquí no, no, no he visto eso. (Profesora 6º A, centro A)

Se han dado pero muy poco. Muy pocas veces he escuchado decir que se han perdido cosas, pero no así tan frecuentes. (Bibliotecaria, centro A)

Se han robado celulares dentro del aula. Entre ellos mismos, se los roban. (Profesora Español, centro A)

A una niña le cogieron el celular de ahí del aula. (Profesora Idiomas, centro A)

Roban demasiado. (...) los lápices, los lapiceros, los cuadernos. (Profesora 6º B, centro A)

A pesar de las discrepancias en las opiniones docentes, el tema del robo fue recurrente en todas las conversaciones con el estudiantado, quienes además coinciden en afirmar que quienes roban con mayor frecuencia son los alumnos ya sean del mismo curso o de cursos más altos.

Los varones te roban. (Alumna 6º, centro A)

Suben para acá arriba a robar. (Alumno 6º, centro A)

Les gusta mucho robar en el curso. (Alumna 7º, centro A)

Y roban las cosas los varones. (Alumno 7º, centro A)

En consonancia a lo anterior, todos los relatos de robos en primera persona fueron de alumnos y todos de 8º grado.

Yo fui cómplice de un robo de leche que hicieron. Yo estaba ayudando a subirla y un muchacho la estaba agarrando y la estaba cogiendo y yo le dije “guárdame un par”, entonces yo fui cómplice por eso. (Alumno 8º, centro A)

Yo robo pero hay una hembra que ella me tapa (*encubre*) y dice que no fui yo. (Alumno 8º, centro A)

Yo robaba antes y fue en otra escuela. Y era cuando yo estaba en cuarto. Me gustaba robar los lápices, cuando yo estaba chiquito. (Alumno 8º, centro A)

No tenía lápices. Entonces yo, para hacer la tarea, me robaba uno y escribía con él. (Alumno 8º, centro A)

Yo me robo las mascotas y las vendo para adelante. (...) Sí, para jugar maquinitas donde los pioneros. Para apostarle cuartos (*dinero*). (Alumno 8º, centro A)

Un hecho que me llamó notablemente la atención fue que muchos alumnos y muchas alumnas de 7º y 8º asistían con sus mochilas a los grupos focales.

P: Pero yo veo que ustedes todos vinieron con sus mochilas...

R: Yo quise venir con mi mochila.

R: Si no es así nos roban todo. (Alumnos 7º, centro A)

Yo traje mi mochila porque si la dejo me cogen los lápices. (Alumna 8º, centro A)

Yo no la traje pero la dejé con una compañera mía. (Alumna 8º, centro A)

Esto nos habla de la frecuencia con la que son experimentadas las situaciones de robo en el centro educativo, así como lo confirman los diversos relatos.

Por ejemplo, yo tengo un lápiz y un lapicero. Entonces, yo fui a botar un papel y cuando vuelvo nada de eso estaba ahí. (Alumna 5º, centro A)

A mí me robaron un libro, la mascota, los lápices me los robaban y la borra. Ellos te roban la mochila también. (Alumno 5º, centro A)

Los otros días los de octavo entraron a séptimo y abrieron las mochilas y se llevaron todos los lapiceros y varios cuadernos. (Alumna 6º, centro A)

El primer día que yo entré me dejaron sin nada. Mi mamá me compró un bulto lleno de lapiceros, lápices y de todo, y me lo robaron. (Alumna 6º, centro A)

Y cada vez que uno va para el baño se la abren así (*la mochila*) y le cogen todo y la mascota se la roban. (Alumno 7º, centro A)

Ayer yo tenía dos lapiceros en la mochila y en lo que yo hice así, que fui a buscar la mochila, no apareció ninguno de los lapiceros ni de los lápices, y hoy compré otro y me lo robaron de nuevo. Ayer lo compré y hoy dije “ya no voy a comprar porque todos los días compro y me lo roban”. (Alumno 8º, centro A)

Celulares, lápiz, lapicero, mochila de todo. (Alumno 8º, centro A)

Se han perdido celular, tablet. (Alumno 8º, centro A)

Además de situaciones de robo de útiles escolares, ocurren hurtos de alimentos, ya sea de aquellos comprados por ellos mismos o del propio desayuno escolar.

Y cuando tu compras te lo roban, te llevan las vainas (*cosas*) de la mano. (Alumna 5º, centro A)

Yo compré una pizza que venden allá abajo y me la arrebataron así. (Alumna 6º, centro A)

Hasta el pan se llevan. (Alumna 7º, centro A)

Este se robó una leche, un canasto de leche. (Alumno 8º, centro A)

También, aunque en menor proporción, el estudiantado reportó situaciones de robo de dinero a sus pares.

R: Yo estaba saliendo y él tenía un bate, y como a él le gusta darle pila (*muchos*) de golpe a los muchachos...

R: ¡para quitarles los cuartos (*dinero*) era...!

R: ...y me dio un batazo ahí (*señalando la pierna izquierda y el pie*). (Alumnos 6º, centro A)

Hasta los cuaaartos (*dinero*) se cogen (*se roban*). Eso pasa mucho. (Alumno 7º, centro A)

R: Se robaron novecientos allá abajo, en séptimo.

P: ¿Y por qué trajeron novecientos pesos en una mochila para la escuela?

R: Porque él trabaja. (Alumnos 7º, centro A)

## VII.6 Relaciones de pareja y violencia sexual

Alumnos y alumnas coincidieron en expresar que tienen o han tenido novias y novios, respectivamente, pero que no estudian en su mismo centro educativo.

Yo nunca he tenido novios aquí en la escuela. (Alumna 6º, centro A)

Mi novio no está aquí ya en la escuela. Es grande. (Alumna 7º, centro A)

Yo tengo mi novia, pero no de esta escuela. Es por donde yo vivo. (Alumno 7º, centro A)

La mía no estudia aquí. (Alumno 7º, centro A)

Estoy esperando a que inicien las clases. Son las 2:00 p.m. y aun no hacen la fila para entrar. Un grupo de chicas de 6º grado están conversando entre ellas. “¿Y qué tú le haces a tu novio que yo no le pueda hacer?”, le dice una como en tono de desafío a otra. Y empiezan a hacer referencias a posiciones sexuales y sus técnicas de sexo oral. (Diario de campo. 25 de marzo, 2015).

Como se verá a lo largo de esta sección, el cuerpo docente reconoce que el estudiantado tiene relaciones amorosas y que en muchos casos tienen una vida sexualmente activa.

Ellos no dicen novios, dicen “mi marido”. (Profesor Español, centro A)

Ellas parecen que tienen su noviecito fuera. (Profesora Idiomas, centro A)

Como tu comprenderás son estudiantes de 6º grado, tienen una edad de mucho calor, están explorando muchísimos sentimientos. (Profesora 6º B, centro A)

Llama la atención que las alumnas y los alumnos han interiorizado la violencia como un mecanismo de cortejo y enamoramiento.

R: Los que comienzan a tirar papeles siempre son los varones.

R: Y cuando le decimos a la directora, la directora dice “¡que forma de enamorarse tienen los varones!”.

P: ¿Y eso es para enamorar las muchachas?

R: Sí.

R: Sí, la mayoría de veces sí. (Alumna 6º, centro A)

Quieren que uno se enamore obligado de ellos, o que tú le compres una vaina obligá, te quieren quitar un bolón obligado, te quieren quitar los cuartos (*dinero*) obligado. (Alumna 7º, centro A)

Los varones quieren que uno se enamore obligado y yo le doy una tabaná ahí (*en el pene*). (Alumna 7º, centro A)

A mí me aruñó una ahí (*en el rostro*) dizque por cariño también. (Alumno 8º, centro A)

Si una muchacha está enamorada de ti, te comienza ella a tirar papelitos y hasta que tú no le haces caso te siguen tirando papelitos. Si ellas ven que no estás enamorado, va ella allá mismito y te dice: “asqueroso rastrero, es más ¡tua!” y te dan una galleta, y te dan un beso y dices “¡oh! ¿pero ella está loca?”. (Alumno 8º, centro A)

En los planteamientos de algunas alumnas existe un reconocimiento de que los alumnos buscan enamorarlas muchas veces por interés: “te enamoran aunque no te quieran para que tú le hagas la clase”, “terminan enamorándote para que la chica le haga la tarea”, expresaron. Junto a esto, ellas parecen tener interiorizada y normalizada la poligamia masculina, a la vez que se normaliza la competencia femenina por un hombre. En este sentido, fueron constantes las referencias de los alumnos sobre cómo las alumnas se pelean por motivos de novios y enamorados.

También hay muchos chicos que son demasiado malos y que le gustan jugar con las dos chicas al mismo tiempo. (Alumna 6º, centro A)

A veces hay dos chicas que están enamoradas, entonces él juega con las dos y luego cuando están las dos juntas se le niega dizque que no, que ni esa ni que esta. (Alumna 6º, centro A)

Se pelean porque tienen el mismo novio. (Alumno 6º, centro A)

Algunas veces una muchacha le quita el novio a otra y así, y ahí comienza todo y pelean ahí afuera, sacan palo, pincho y todo... traen gillette. Una vez trajeron un cuchillo... dizque iba a pelear porque le robaron su novio. (Alumno 8º, centro A)

Se ponen de celosa toditas y pelean. (Alumno 7º, centro A)

Ellas pelean por los varones. Por sus maridos. (Alumno 7º, centro A)

Yo tenía varias (...). Si una no quiere mangá conmigo, quiere la otra. (Alumno 8º, centro A)

La doble moral sexual se hace evidente. Mientras la promiscuidad masculina es aceptada y entendida como sinónimo de poder y vía para la construcción de la identidad del ser hombre, la promiscuidad femenina es considerada “pecado” y/o una conducta amoral y, por tanto, es sancionada. Como se verá más adelante, las alumnas consideradas putas se asumen como provocadoras y merecedoras de la violencia sexual.

La violencia sexual es una problemática que el cuerpo docente no nombra ni aborda a profundidad. Apenas enuncian muy escuetamente que existen alumnos que colocan pequeños espejos con la intención de mirar la ropa interior de las alumnas.

A veces los varones se ponen con espejitos para ver a las niñas, y mira, yo soy muy cascarrabias, diríamos así, porque a veces el maestro como que le da lo mismo, pero a mí eso me incomoda muchísimo. (Profesora 6º B, centro A)

Sin embargo, desde mis primeras visitas al centro educativo A me fueron llamando la atención pequeñas y cotidianas situaciones de violencia sexual que emergían. Por ejemplo, en el taller lúdico-creativo realizado en 5º grado, un niño besó en los labios de manera forzada a una alumna.

P: Algunas muchachas hoy en la mañana y ayer, me estaban diciendo que hay varones que le levantan la falda, que le agarran las nalgas...

R: Anjá, la forzan así.

R: Para besarla. (Alumnos 6º, centro A)

A veces a lo obligado le dan un beso a uno. (Alumna 7º, centro A)

### **VII.6.1 El cuerpo femenino como objeto sexual**

Les levantan las faldas a las hembras. (Alumna 5º, centro A)

P: ¿Sí? ¿Y qué hacen las muchachas cuando le levantan las faldas o les agarran las nalgas?

R: Le caen atrás. (Alumno 7º, centro A)

Parece ser común, por parte de los alumnos, el intento y la acción de verle la ropa interior a las alumnas, lo cual remite a la constitución del cuerpo femenino como un objeto de placer para otros.

Mirarles los pantis a las niñas, eso es lo que más se da aquí. (Alumno 5º, centro A)

En la escalera, miran para arriba. Hay algunos de los estudiantes que dejan que las niñas con falda pasen adelante. (Alumno 8º, centro A)

Antes a uno le levantaban la falda así para verle los pantis. (Alumna 7º, centro A)

En algunos casos, los alumnos además utilizan pequeños espejos y los celulares con el mismo propósito.

Y hay algunos de octavo que agarran un espejito y el espejo lo tienen así, mirando para abajo. (Alumna 7º, centro A)

Yo vengo con pantalones por eso. Y tiran el lápiz al piso y hacen creer que se le cayó el lápiz y ponen un espejito en el suelo para vernos. (Alumna 7º, centro A)

R: O si no, los celulares, cuando van cruzando por donde hay mujeres que tienen falda, uno hace así, y le tira una foto.

P: ¿Y para qué le tiran fotos?

R: Para hacerse su vaina (*masturbarse*). (Alumnos 8º, centro A)

Ante esta situación, y tal y como se verá en el acápite VII.16.4, el equipo de gestión insiste en que las alumnas solo utilicen pantalones, y no faldas, para ir al centro educativo.

Antes uno usaba falda, solo falda, pero la directora lo quitó. Antes yo usaba falda, pero yo me ponía un pantalón abajo porque en la escalera o cuando uno subía los muchachos se ponían abajo para verle su parte a uno, entonces yo me ponía un pantalón. (Alumna 7º, centro A)

La objetivización y cosificación del cuerpo femenino se hace aún más evidente cuando visualizamos la práctica común de que los alumnos agarren, en sus propias palabras, “el toto (vulva), las nalgas y las tetas (senos)” de las alumnas. Esta es una situación que reportaron con recurrencias las alumnas.

No me gusta que le agarran las tetas a uno. (Alumna 5º, centro A)

Cada vez que yo cruzo por la silla de ella a buscar un lápiz, él quiere subirme la falda y agarrarme. (Alumna 5º, centro A)

A mí me agarró el toto uno y cuando yo me voltee le di una galleta y más nunca volvió a relajarse conmigo. (Alumna 6º, centro A)

A mí me agarró la nalga y me estaba manoseando y le hice así, le di duro. (Alumna 6º, centro A)

Sí, y te agarran, te agarran, tú sabes, la nalga y otras cosas. (Alumna 6º, centro A)

Algunos te pasan los lapiceros por la nalga. (Alumna 6º, centro A)

Ellos le agarran el culo a uno. (Alumna 7º, centro A)

Los propios alumnos también admitieron esta práctica como común.

Cuando se están fajando aquí le dan por las tetas, y la van a despartar, pero es para sobarla y ponerle las manos por el culo y las tetas. (Alumno 5º, centro A)

Lo agarran y se van. Cuando despachan, les agarran las nalgas y se van. (Alumno 7º, centro A)

Aquí a cada rato agarramos culos. (Alumno 7º, centro A)

### VII.6.2 Exhibicionismo, masturbación y “dar piquete”

Me sorprendió escuchar relatos de las alumnas de las distintas secciones de 6º grado sobre cómo los alumnos se masturban y realizan prácticas de exhibicionismo en sus propias aulas, incluso con la presencia de docentes.

Y él agarra y dice dizque: “¿Anjá y así es que te gustan así?” Y comienza a... (*simula masturbación*) en el mismo curso. (Alumna 6º, centro A)

Ahí hay uno que se saca su parte (*en referencia al pene*), dizque: “¿te gusta así?” y comienza a ponérsele las manos y todas esas cosas (*simula al niño masturbándose*). (Alumna 6º, centro A)

Y te agarran las manos así para que tú se las pongas ahí (*señala el pene*). (Alumna 6º, centro A)

Ayer se estaba haciendo así en su parte (*simula masturbación*). En el curso. (Alumna 6º, centro A)

Los niños empiezan a hacerse así (*masturbarse*), sentados en la silla. (Alumna 6º B, centro A)

Al ser cuestionados al respecto, los alumnos también lo reconocieron como práctica habitual.

Uno se lo saca, y ellas les miran el pene a los varones y se ponen a sobarlo. (Alumno 6º, centro A)

Sí, claro, en el curso lo hacemos. (Alumno 6º, centro A)



Mientras la profesora está copiando en la pizarra lo hacemos. (Alumno 6º, centro A)

P: ¿Y la profesora qué hace?

R: A veces la profesora en el momento que están haciendo pizarra (*escribiendo en*) ella no lo ve.

R: O cuando está poniendo la clase

R: O cuando sale a buscar los libros. (Alumnos 6º, centro A)

Otra práctica generalizada encontrada fue el “dar piquete”, término que si bien hace referencia a una herida pequeña que se realiza con un instrumento punzante, en este contexto remite a una práctica sexual donde los alumnos de manera no consentida se “pegan” a las alumnas por detrás y simulan realizar el acto de penetración. De esto se encontró evidencia en todos los grados.

Se te pegan por detrás dando piquete. (Alumna 5º, centro A)

P: ¿Y qué es eso de que le dan piquete?, ¿cómo así?

R: Que lo agarran y se le ponen así (*simulando el acto sexual*) por detrás.

R: Que se le pegan por atrás, es que ella dice.

P: ¿Pero eso es en el mismo curso?

R: Hay veces. (Alumnas 5º, centro A)

Y se pone a mitad de la butaca a dar piquetes. (Alumna 6º, centro A)

Les gusta pararse atrás de ti y dar piquete. (Alumna 6º, centro A)

Les gusta mucho pegarse por atrás. (Alumna 7º, centro A)

### **VII.6.3 Otras manifestaciones de violencia sexual**

Los alumnos expresaron reiteradamente que sus compañeras utilizan el *mangueo*. El mangueo es una práctica femenina donde se tiene intercambio sexual con varios hombres esperando un intercambio económico, ya sea a través de dinero, de bebidas alcohólicas y/o de pago de procedimientos estéticos, por lo que está muy vinculado al sostenimiento de patrones de consumo.

R: A las mujeres le gusta mangar. Usted sabe, estar con varios hombres.

R: Claro, por el dinero. (Alumno 7º, centro A)

P: ¿Pero en verdad tú te fajaste con una muchacha?

R: Claro, porque me dio una galleta, no es mi mamá, ni es nada mío, yo hacía un manguito con ella y ya, eso fue lo que pasó. (Alumno 8º, centro A)

Ellas viven mangando. (Alumno 8º, centro A)

Un tema a profundizar es hasta qué punto éstas son prácticas que ocurren a lo interno del propio centro educativo.

Aquí a las carajitas le dan cuarto y le hacen lo que quieran. (Alumno 5º, centro A)

R: Los otros días un muchacho le dijo a ella “si tu quiere cuarto tiene que darme” y ella entró al baño.

R: Yo no sé si ella se lo vio o lo que hicieron, yo sé que ella entró. (Alumnas 7º, centro A)

Otro aspecto necesario a destacar es que, a lo largo de todo el trabajo de campo, emergió el baño como el espacio físico del centro educativo donde, a pesar de los constantes intentos de vigilancia y control por parte del cuerpo docente, ocurren encuentros sexuales consentidos o no. Los relatos del estudiantado evidencian la gravedad de la situación, a pesar de lo cual parece no tomarse acción institucional al respecto.

R: Y hay una de quinto que se metió en el baño con otro muchacho a hacer frescuras y la directora los agarró y los botó.

R: Hay otra que los varones le hacen de todo. Esa es una puta. (Alumno 6º, centro A)

En la escuela en la que yo estaba un grupo de muchachos entraron al baño y cuando la muchacha entró, la agarraron y la violaron. (Alumna 6º, centro A)

P: ¿O sea, que tienen relaciones sexuales en el baño aquí?

R: Algunas veces.

R: Se han dado casos sí. (Alumnos 8º, centro A)

Es interesante notar como la hegemonía masculina se instaure incluso por encima del adultocentrismo. Esto es lo que parece explicar el hecho de que alumnos se sientan con el poder de ejercer violencia sexual contra sus propias docentes.

R: Ahorita uno se abrió y le dijo “yo voy a poner a la profesora así”, y se abrió en cuatro patas, y dijo: “así es que yo voy a poner a la profesora”.  
R: Y ella venía subiendo y le dijeron dizque: “Profesora ¡Que culito!”  
(Alumnas 7º, centro A)

R: Yo le agarre la nalga.  
P: ¿A la de español fue?  
R: A la de inglés.  
R: Dizque se pone un pantaloncito bien apretadito.  
R: Lo provocó. Ella (*la docente*) todo el tiempo con un pantaloncito apretádoselo y lo provocó.  
R: Me puse a bailar. A bailar atrás.  
R: A ella le gustó.  
R: Ella lo que me dijo fue: “ven acá, ¿y por qué tú me insinúas?”, y yo le dije “porque usted me provocó”.  
R: A ella le gustó.  
R: Después vino (*nombre de otro profesor*) y me bajó (*a la dirección*).  
R: A ella le gustó también porque si hubiera sido otra hubiera bajado de una vez a la dirección. ¿Verdad? (Alumnos 8º, centro A)

#### VII.6.4 Matrimonio y embarazo adolescente

C: Ahí se fue (*nombre de alumna*) con unos malestares.  
O: Esa se ha sacado muchísimos muchachos ya (*en relación a que ha abortado*).  
C: A ella se le ha aconsejado que si se sigue sacándose tantos muchachos luego ella no va a poder tener hijos cuando si quiera.  
O: El lío es que ella no se atreve ahora a decirle a la mamá que está embarazada. (Diálogo entre la coordinadora y la orientadora. Diario de campo. 11 de mayo, 2015).

Las alumnas y los alumnos plantearon el embarazo adolescente como una situación común en el centro educativo.

Aquí lo que pasa son muchachas de diez años que ya están embarazadas. (Alumna 6º, centro A)

Una muchacha que está aquí en octavo, que es amiga mía, tiene quince años y está embarazada y la pusieron de noche por eso. (Alumna 6º, centro A)

Hay muchas que han salido preñá (*embarazadas*) aquí. (Alumno 7º, centro A)

Aquí hay más mujeres que niñas. (Alumno 8º, centro A)

“La vida de adultos”, como le llama el personal docente a la iniciación sexual y a la vida de pareja, inicia a temprana edad. Dos estudiantes de 7º grado así lo relataron:

Yo tengo 15. Mi esposo como 20. Vivimos juntos, en una casa aparte.  
(Alumna 7º, centro A)

Yo estoy casada y yo siempre vengo a la escuela. Mi esposo me manda obligado y hace lo posible porque yo venga a la escuela. Nunca me ha puesto la mano. Si él se alza yo también me alzo, porque a veces uno tiene que hablarle mal para ver. (Alumna 7º, centro A)

El personal docente planteó que muchas de sus alumnas ya viven en unión libre con una pareja y/o han estado embarazadas.

Ella es casada (...) Tenemos muchas. Es muy frecuente. (Coordinadora pedagógica, centro A)

Ya mayormente las niñas tienen sus parejas. Otras han salido embarazadas. (...) El otro año aquí había como cuatro. (...) Este año es que no tenemos embarazadas. (Orientadora, centro A)

En octavo ahora hay algunas que están casadas. (Profesora Español, centro A)

Tenemos muchachas que están casadas, siendo menores de edad. Entonces según el currículum no se pueden sacar. Entonces eso influye también. Ya no tienen la misma actitud. (Profesora Matemáticas, centro A)

Yo les he dicho a ellos: “ustedes se van a casar después que tengan 25 años cada uno...”, y me dicen “usted está loco, es a los 12”. (Profesor Educación Física, centro A)

Aquí la mayoría están casadas. (...) Hubo un tiempo en que había muchas que estaban embarazadas. (...) Ahora la mayoría, aunque no están casadas en un hogar formal, han tenido sus esposos. (Bibliotecaria, centro A)

Ante esta realidad, la directora planteó un discurso de inclusión.

Tratamos de hacer todo lo posible para que se mantengan en la escuela. Y si tenemos que buscarle otra escuela, también se la buscamos para que sigan estudiando. (Directora, centro A).

Sin embargo, la coordinadora pedagógica y la orientadora reconocieron que muchas de estas estudiantes embarazadas terminan desertando del sistema educativo.

Había una en quinto. Salió embarazada y se fue. Esa niña más nunca volvió. Había otra en séptimo también embarazada. Esa se fue porque dijo que se iba a pasar de noche. (Orientadora, centro A)

Tratamos de ayudarlas hasta donde uno pueda, pero mayormente ellas se van de su cuenta. (Orientadora, centro A)

Por otra parte, el estudiantado habla indistintamente de que “las sacan de la escuela”, en relación a que son expulsadas, y/o de que “se han retirado”, en relación a que ellas mismas abandonan.

R: Aquí ha pasado que se han retirado de la escuela o las sacan.

R: Pero a algunas las ayudan para que no se retiren, para que puedan pasar el octavo. (Alumnos 7º, centro A)

Es necesario destacar la manera en que, ante una situación de embarazo, solo la alumna aparece penalizada, reforzándose con esto la noción de que la crianza es una responsabilidad primaria y exclusiva de la mujer.

En relación a la expulsión, algunas alumnas se mostraron a favor y otras en contra. Es interesante que quienes se mostraron a favor de la expulsión, lo hicieron desde el entendido de que la escuela no es un lugar seguro para la madre ni para el feto.

Yo creo que a la gente no tienen que estar sacándola por estar embarazada. (Alumna 6º, centro A)

Si quieren seguir su estudio y quiere ser alguien, y fue una violación, ella tiene derecho a hacer así su vida. (Alumna 6º, centro A)

Aquí tiraron una niña por los escalones y si está embarazada puede perder su hijo. (Alumna 6º, centro A)

Aquí no pueden haber embarazadas porque aquí siempre tiran muchas sillas, muchas butacas. Si pierde el bebé entonces él no tiene la culpa. (Alumna 6º, centro A)

Un caso específico, relatado por el equipo de gestión, fue el de una alumna de 13 años, estudiante meritoria, que quedó embarazada.

Ya este año ella no pudo estudiar. Nosotros le dimos el chance de que cuando dio a luz, ella mandaba sus tareas. (Coordinadora pedagógica, centro A)

(...) entonces su mamá trabajaba y la mamá no podía cuidarle el niño el día completo y también trabajar, y por eso ella no pudo estudiar este año. Y no la pudimos incorporar en el programa de adultos porque la niña solo es de 13 años. (Directora, centro A)

Como se hace evidente, el embarazo adolescente ocurre en un contexto familiar, económico y social que escapa a las posibilidades de acción de la propia escuela. No obstante, a pesar de esto, la escuela sí está llamada a desempeñar un rol de prevención y de inclusión.

## **VII.7 Violencia cibernética**

Como ya antes se evidenció, una de las normas del centro educativo es la relativa a la prohibición del uso de celulares y aparatos electrónicos.

Aquí hasta lo tienen prohibido el traer el celular. (Profesora Naturales, centro A)

Yo a muchos se los he quitado. Y me dicen: "profesora, yo no lo vuelvo a traer" y se los quito y les digo: "no lo traigas, porque eso está prohibido". (Profesora Naturales, centro A)

No obstante, es evidente que el estudiantado a pesar de las prohibiciones utiliza celulares en el centro y tiene un regular acceso al internet. A lo largo de los grupos focales, se hizo evidente el asiduo uso que hace el estudiantado de servicios de mensajería y redes sociales como WhatsApp, Facebook, Instagram, Twitter y YouTube.

R: Y a veces nosotros traemos el teléfono escondido también

R: Uno lo trae pero no se ve que uno lo trae pero uno lo tiene encendido ahí. (Alumnas 7º, centro A)

A mí en Facebook me va bien porque uno se enamora (*risas*). (Alumno 7º, centro A)

Es importante profundizar en el uso dado a la tecnología y las redes sociales por parte del estudiantado. Estudiantes de 7º y 8º hablaron sobre las redes sociales con bastante frecuencia e intensidad, emergiendo el “ser populares” en el mundo virtual como un elemento clave en su vida cotidiana. Esto, por un lado, genera competencia en la medida que parece existir un afán constante por ser objeto de mayor admiración que el otro y, por otro lado, produce contradicción ya que se busca mantener una imagen sobre un estilo de vida que muchas veces no es coherente con la realidad.

Tú no pasas de 50. Tú todavía no eres famoso. (Alumno 8º, centro A)

Oh, yo tengo varios likes. Cien, ciento cincuenta o doscientos. (Alumno 8º, centro A)

La popularidad en las redes sociales es medida a partir de los “likes” (me gusta) que acumula cada nueva publicación. A lo largo del trabajo de campo, emergió el concepto del *lambelike*, es decir, aquella persona que hace cualquier cosa por conseguir una gran cantidad de “me gusta” en sus publicaciones.

En la investigación titulada *Camino a la fama: Los famosos de Facebook*, realizada por Noboa, Álvarez y Soto (2013) con jóvenes de sectores urbano-marginales de República Dominicana, se identificaron siete pasos o fases para construir la popularidad en Facebook: lambelikes, viraos, cotizados, sonidistas, humildes, activos y famosos.

La “fama” es la meta última y se refiere a un gran reconocimiento virtual debido al gran número de likes que recibe cada una de sus publicaciones. Los “sonidistas” son aquellos que han logrado que se hable de ellos por las redes sociales y en las calles, pero que debido a la cantidad de likes y seguidores aun no son considerados como famosos. El “lambelike” “es una persona que busca likes y hace lo que sea necesario para conseguirlos, es decir, va de muro en muro pidiendo likes”. (p. 26).

Hay muchas lambelikes por Facebook.... Hacen de todo por ser populares. (Alumno 7º, centro A)

Sofocan mucho a los hombres, tú sabes. Y suben eso al Facebook para ser populares (Alumno 7º, centro A)

R: En Facebook, él es Famosito Gucci.

P: ¿Famosito Gucci?

R: Sí, en Facebook.

R: Él tiene muchos likes.

R: Mira, los que bregan con likes son ellos dos.

P: ¿Cuántos likes tú tienes? (*Pregunta dirigida a "Gucci"*)

R: Sin mentirte, me dan a mil quinientos, ochocientos, novecientos, así, en cada foto.

P: ¿Y eso es verdad? ¿Eso es verdad?

R: Claro.

R: ¿Tú quieres un celular para que lo veas?

R: A mí me dan 10, 9.

R: Yo no paso de 50. (Alumnos 8º, centro A)

R: Yo fui al Vito y un amigo mío le preguntó a una chamaquita, dizque: "¿yo puedo ser novio tuyo y vaina?". Y ella le dijo "mi novio es sonidista, le dan muchos likes, de a cien, de a cincuenta". El chamaquito le dijo, "Te regalo dos likes, manga por sonido".

R: Te digo lo que hacen las novias que piden likes es...

R: ¡Mamar! (*practicar sexo oral*).

R: Y después, otro día tu suelta una foto con ella y le da una payola para que le den like. (Alumnos 8º, centro A)

Es en este contexto, de uso de las redes sociales, que ocurren situaciones de violencia cibernética fundamentalmente vinculadas a la violencia verbal y sexual, como se verá a continuación.

Un chico se queja con el profesor de que otro chico le tomo una foto con el celular: "Me estaba tirando fotos profe, dizque porque yo me estaba agarrando el pene". El profesor no presta atención y vuelve a reiterar concentrarse en lo que está en la pizarra. (Diario de campo. Observación en 8º. 6 de marzo, 2015).

### **VII.7.1 Grabación y difusión de peleas**

Aunque las grabaciones de episodios de violencia física ocurren como estrategia de recolección de evidencias por parte del centro (ver acápite VII.16), también éstas son grabadas y difundidas por el propio estudiantado como una forma de entretenimiento (ver acápite VII.13.3).



R: El día que yo me fajé estaban grabando.

P: ¿Y para qué lo suben?

R: Para que todo el mundo vea, se rían y vaina y a veces se lo enseñan a otros estudiantes, a los que no vinieron ese día y entonces comienzan a burlarse. (Alumna 6º, centro A)

Aquí quitaban muchos celulares. Un amigo mío vino con el celular y había una pelea entonces lo grabamos y lo subieron. (Alumno 6º, centro A)

Tú puedes estar peleándote y el amigo, en vez de despartarte, lo que hace es que mejor empieza a grabar. No dice “no, no peleen”. (Alumno 8º, centro A)

P: ¿Pero cuando graban, qué hacen con esa grabación?

R: La suben a las redes sociales.

P: ¿Y de ustedes han subido?

R: A mí no, porque lo llegaron a borrar el video.

P: ¿Pero ha habido casos en que lo han subido?

Responden todos: Sí. (Alumnos 8º, centro A)

Un día parece como que pelearon dos niños en un curso y había uno que los estaba grabando, pero nos dimos cuenta. ¿Qué hicimos? Le quitamos el celular al niño, lo miramos, y se lo borramos. Y se lo entregamos cuando sus padres vinieron. (Orientadora, centro A)

### **VII.7.2 Violencia cibernética vinculada a la violencia verbal**

A través de las redes sociales, el estudiantado expresó realizar y recibir insultos y amenazas.

Me dicen dizque que me van a dar. Un suponer, si hay un chico que me enamora ellas dicen que ese novio es de ella, que me va dar si sigo así, y que lo van a poner a elegir a cuál es que va a coger (*elegir*). (Alumna 6º, centro A)

Y también hay algunos que roban los Facebook para decirle malas palabras a otra gente. (Alumno 6º, centro A)

Abrieron mi Facebook y le mandaron dizque “mama que se yo que...” y mi mamá me dio una pela como si fui yo. (Alumno 6º, centro A)

Parecería que muchas de las situaciones que ocurren en el espacio virtual son una extensión y/o una causa de episodios de violencia que ocurren en el plano real.

Dos chicas de aquí, una de octavo y la de séptimo, una blanquita, estaban discutiendo por Facebook y para mí que la directora tiene un vigilante. Cuando llegamos al otro día a la escuela, la directora dijo eso

desde que llegamos de una vez porque la directora como que tiene un vigilante. Todos los pleitos en internet se los sabe la directora. (Alumna 6º, centro A)

Aquí ha habido muchachas que han discutido por Facebook y sale que aquí pelean, terminan peleando aquí. (Alumna 6º, centro A)

A mi hermana la tenían en un grupo metiéndole terror y ella se le enfrentó. (Alumna 6º, centro A)

### VII.7.3 Violencia cibernética vinculada a la violencia sexual

Allí yo tengo un celular que tiene pornografía como cosa loca. (Coordinadora pedagógica, centro A)

Ah, esa es otra cosa, los celulares. Son una fuente exitosa porque tú investigas cualquier tema. Si ellos le dieran ese uso, fuera un éxito, pero ellos no le dan ese uso, ellos se ponen a ver pornografía. (Profesora Español, centro A)

Traen los celulares porque ven porno. (Alumno 8º, centro A)

Mientras el cuerpo docente expresó preocupación mayormente por el consumo de pornografía del estudiantado, llama la atención que las alumnas remitieron a cuatro (4) principales situaciones que ocurren en el “mundo virtual”:

- Difamación por las redes sociales de que ellas son “putas”.

Una vez me dijeron que yo hago.... dizque que yo... usted sabe las palabras que me dijo (*hace seña con las manos simulando penetración*). (Alumna 6º, centro A)

Si tú le dices algo íntimo ellas lo riegan y a veces lo suben por Facebook, por las redes sociales y comienzan a criticarte. (Alumna 7º, centro A)

R: Dijeron dizque que ella siendo señorita ella estaba rapando (*teniendo relaciones sexuales*) por los callejones.

R: Y lo pusieron en Facebook.

P: ¿Y eso llegó a la escuela o no llegó a la escuela?

R: Sí, eso llegó a la escuela. Se supo.

R: La botaron de la escuela y la mandaron a hacer una prueba a ver si ella era señorita.

R: La mandó la escuela a hacerse eso.

P: ¿Y por qué la mandaron a hacerse eso?

R: Porque dijeron en Facebook que ella vivía rapando por los callejones y que después iba a la escuela a enseñarle a los muchachos que no sabían. A enseñarle cómo hacerlo, ella haciéndolo con ellos en los baños. (Alumnos 7º, centro A)

- *Sexting* o envío de fotos y/o videos provocativos o desnudos, elemento que emergió en las conversaciones con alumnas de 5º y 6º.

A veces los de la escuela le piden eso a uno, de mandarle fotos encueras (*desnudas*). (Alumna 5º, centro A)

Un muchacho en el WhatsApp comenzó dizque: "¿Cuántos años tú tienes?" Y yo le dije "once y esto y lo otro" y dizque que quería verme y muchas cosas. (Alumna 6º, centro A)

A mi amiguita, que ella siempre chatea en el Facebook, un hombre le dijo: "Mándame una foto encuera". Y ella le dijo: "Yo no. Yo no te voy a mandar ninguna foto porque yo no soy de esas prostitutas" Y él dijo: "Pues no voy a hablar contigo". Y ella dijo "pues no hables conmigo", y ella lo borró del Facebook. (Alumna 5º, centro A)

- Difusión de videos y/o fotografías de ellas con contenido sexual, muchas de las cuales primero son enviadas a sus parejas o a terceros, en algunos casos a cambio de dinero, y posteriormente son difundidas masivamente por internet sin el consentimiento de ellas.

R: Había una muchacha que le mandó un video al novio dizque encuera (*desnuda*), y el video lo subió para Facebook y se lo mandó a todos los compañeros de ella, y se lo llevaron a la directora el video y la suspendieron a la muchacha.

R: Eso fue que ella le mandó un video encuera, ella se lo mandó a él y no era para que lo compartiera con sus amigos. Yo creo que él lo tenía que reservar o borrarlo, pero no dizque compartirlo con sus amigos, porque eso sería una vergüenza para uno. (Alumnas 5º, centro A)

R: Y también haciendo porno con otro muchacho de la escuela.

P: ¿Y cómo se enteraron en la escuela de eso?

R: Porque vieron el video y lo subieron. Tal vez que fue ella misma, o el novio que lo subió.

P: ¿Y era una muchacha de qué curso?

R: De bachillerato. (Alumnos 7º, centro A)

Por el mercado hubo una que subía foto encuera (*desnuda*). Bueno, no la subía, sino que la tenía en su celular y tenía un video dándose frecura con su dedo (*masturbándose*) y le robaron el celular y lo subieron. (Alumno 7º, centro A)

De una muchacha que estaba en quinto, me la pusieron, me pusieron un video ahí. (Alumno 8º, centro A)

A las dos las tengo en fotos yo. (Alumno 8º, centro A)

R: (*Mencionan nombre*) comenzó a tirarse fotos desnuda

R: Que ella es prima mía.

R: ¿Sí? Pues ella se comenzó a tirar fotos desnudas por su parte íntima.

Una amiga de ella estaba con ella y entonces ella le mandó la foto a su novio.

R: Y eso fue por cuarto, muchacha.

P: Se lo mandó por dinero.

R: Le estaban pagando mucho cuarto (*dinero*) por esa foto.

R: Ah sí. Fue ella que me lo dijo a mí.

R: Y la amiga le cogió las fotos y se las subió a Facebook. Ella cogió vergüenza.

R: Lo que pasó bien fue que un hombre que estaba enamorado de ella, era un italiano que es amigo del papá de ella, él le dijo “mira, tírate foto desnuda que te voy a dar pila de cuarto” (*mucho dinero*). Eso yo lo sé porque ella es prima mía, y ella se la tiró la foto y se la envió a él y también se la envió al novio y de la amiga yo no sé y así se fue la cadena...

R: Ay mi madre. (Alumnas 7º, centro A)

Había una amiguita mía que tenía un tipo de por ahí afuera (*en otro país*) y le mandaba pila (*muchas*) de fotos y fotos, y él la grabó y la subió para Facebook. Después la muchacha estaba llorando. (Alumna 7º, centro A)

R: Y otra que es que vive por mi casa, una que tiene los cabellos rubios que ella estaba mandando fotos a un novio que estaba en España... Fotos de ella encuera haciéndose la paja con los dedos, enseñando sus senos, su parte (*órganos genitales*). Eso era por dinero.

R: ¿El de (*nombre*) verdad?

R: No, otro. Pero lo que pasó es que ella se la mandó al novio en España y el novio se la mandó a los amigos de él y los amigos de él se la mandaron a familiares y los familiares a más familiares y se fue regando (*difundiendo*). (Alumnos 7º, centro A)

## VII.8 Espacios y momentos de ocurrencia

Tal y como se ha ya evidenciado, las violencias física, verbal, sexual y económica ocurren en el propio escenario del aula, incluso ante la presencia de docentes. Como expresó un alumno de 6º en uno de los talleres: “aquí lo hacemos con profesora, con directora, eso no importa”, en referencia a que las situaciones de violencia ocurren indistintamente exista la presencia de una figura de autoridad. Fue común observar que mientras una docente escribía en la pizarra, el estudiantado comenzaba a discutir entre sí, a amenazarse, a lanzarse papeles, a golpearse, e incluso en algunos casos los alumnos a tocarles las nalgas a las alumnas. En dos ocasiones, pude observar a estudiantes lanzándose sillas mientras la maestra continuaba, de espaldas, escribiendo en la pizarra.

En sentido general, la violencia queda evidenciada como un modo de relación que invade todos los espacios y todos los momentos del centro educativo.

Los momentos de desayuno escolar y de recreo aparecen de manera más marcada como los espacios donde más ocurren situaciones de robo. Un espacio que de manera especial llama la atención es el baño pues, a pesar de la recurrente vigilancia adulta que existe en sus alrededores, es un lugar donde parecería estar ocurriendo con cierta regularidad encuentros de índole sexual, de manera incluso no consentida.

Los otros días un muchacho le dijo a ella “si tu quiere cuarto (*dinero*) tiene que darme...” y ella entró al baño. (Alumna 7º, centro A)

Aquí un día se entraron dos para el baño, para el baño de las hembras. (Alumna 7º, centro A)

Una vez yo me acuerdo... eso fue en quinto. Yo me acuerdo... en el baño lo encontraron que lo estaban haciendo, un varón y una hembra, aquí en la escuela. (Alumno 7º, centro A)

P: ¿O sea, que tienen relaciones sexuales en el baño aquí?

R: Algunas veces.

R: Se han dado casos, sí.

R: A una chamaquita de aquí se lo hicieron. (Alumnos 8º, centro A)

R: Que no se chuleen (*que no se besen*) en los baños

R: Hay gente que hace su vaina escondido.

R: Su manguero, a veces se trancan para el baño.

R: Se chulean en el baño, a veces se bajan los pantalones y comienzan hacer lo que ellos quieran. (Alumno 8º, centro A)

La salida del centro educativo suele ser otro momento clave pues, conflictos que empiezan a gestarse en el tiempo escolar, tienen su continuación y desenlace en la salida inmediata de la escuela donde ya no existe el control ni la vigilancia adulta.

Se han dado botellazos también pero allá afuera. (Alumna 6º, centro A)

A mí me preocupa que cuando yo vaya saliendo alguien me apuñale por la espalda, algo así, porque a la salida hay veces que los muchachos llevan cuchillo en la mano y yo siempre me cuido la espalda. (Alumna 6º, centro A)

Cuando nos están despachando nos dan cajetazos (*golpes con cajas*), cocotazos (*golpes en la cabeza*) y de todo. Y comienzan a arrempujar. (Alumno 6º, centro A)

Lo que empieza aquí termina afuera. (Alumno 7º, centro A)

Eso se llena ahí afuera de chicos detrás de nuestras chicas de octavo y de personas que vienen a provocar. (Coordinadora pedagógica, centro A)

Durante todo el trabajo de campo, el momento de la salida escolar siempre fue un momento de tensión. Gritos con amenazas fue lo que más comúnmente presencié. En varias ocasiones, jóvenes de la comunidad esperaban en las afueras del centro educativo y se iniciaban episodios de violencia física. Casi siempre mi sensación fue de inseguridad y miedo por lo que me apresuraba a alejarme del lugar lo más pronto posible, tal y como también hacía el cuerpo docente al finalizar su jornada de trabajo. “Esto es lo que nos falta, que comiencen esta gente a tirar tiros o algo”, expresó una maestra una tarde.

## **VII.9 Opiniones sobre la influencia de la variable sexo en el ejercicio de la violencia**

### **VII.9.1 Opiniones de las alumnas**

Encontré tres principales consideraciones:

- La consideración menos frecuente fue que alumnos y alumnas son igualmente violentos.

Ya las hembras son unos gallitos. Aquí pelea todo el mundo. (Alumna 6º, centro A)

Los varones le dan a las hembras y las hembras a los varones. Es un lío lo que hay aquí en esta escuela. (Alumna 6º, centro A)

A veces los varones, a veces las hembras. Todo el mundo. (Alumna 8º, centro A)

- La segunda consideración, que es complementaria a la anterior, fue que las alumnas son violentas pero son los alumnos quienes con mayor frecuencia ejercen la violencia física.

Son chismosas. Son muy traicioneras. (Alumna 5º, centro A)

Las hembras dan galletas, aruñan, aruñan caras. (Alumna 7º, centro A)

Yo pelee reciente. (Alumna 7º, centro A)

Ella comenzó a darme golpes, pero yo le di su trompón por la barriga.  
(Alumna 7º, centro A)

- La tercera y más frecuente consideración, fue que son los alumnos los más violentos. Las alumnas plantearon que ellos “las critican y las relajan”, “las golpean y molestan”, “les jalan el pelo”, “les roban”. En palabras de ellas mismas “los varones son unos frescos” (alumna 5º), “aquí se pelea demasiado y es por los varones” (alumna 6º), “los varones pelean más que las hembras” (alumna 7º) y “aquí los varones son los más revoltosos” (alumna 8º).

Los varones le dan unos trompones a uno. (Alumna 5º, centro A)

P: ¿Y a ustedes qué no les gusta de la escuela?

R: Que los varones te agarren la parte (*vulva*). (Alumna 5º, centro A)

Y él le dijo: "¿Tú quieres que te dé? Allá fuera te voy a agarrar y te voy a dar bien duro." (Alumna 5º, centro A)

A mí lo que más me da pique es que los muchachos agarren lo que no deben de agarrar. (Alumna 5º, centro A)

Los muchachos nos molestan tirándonos papeles, jalándonos los cabellos y dándonos. (Alumna 6º, centro A)

Mire, les dan golpes a las hembras, se fajan así, ¡pah!, ¡pah!, ¡pah!  
(Alumna 6º, centro A)

Los varones te roban. (Alumna 6º, centro A)

Siempre hay un pleito con los muchachos. (Alumna 6º, centro A)

## VII.9.2 Opiniones de los alumnos

Encontré tres principales consideraciones:

- La consideración menos frecuente fue que ellos mismos son los más violentos.

Los varones siempre son los que inician la pelea. (Alumno 5º, centro A)

Los varones pelean más. (Alumno 6º, centro A)

La mayoría de las peleas siempre son de varones. Siempre. (Alumno 8º, centro A)

- La segunda y más frecuente consideración fue que alumnos y alumnas son igualmente violentos.

Mire, aquí hay unas que pelean como hombres. Aquí pelea todo el mundo. (Alumno 6º, centro A)

Varones y hembras pelean igual. (Alumno 7º, centro A)

Todo el mundo aquí pelea, hembras y varones. (Alumno 8º, centro A)

Se dan galletas, las hembras. Se arañan. (Alumno 6º, centro A)

Las chamaquitas son manos dura, dan galletas. (Alumno 7º, centro A)

Las hembras pelean a veces por el novio, por ejemplo. (Alumno 8º, centro A)

- La tercera consideración, que es complementaria a la anterior, fue que las alumnas ejercen violencia física hacia ellos, pero ellos no hacia ellas.

Las mujeres nos dan a nosotros los varones. Pero ellas me dan y yo no le hago nada porque son hembras y a las hembras no se le da. (Alumno 6º, centro A)

A mí ellas me dan golpes y yo me quedo igualito, pero cuando es un varón ahí uno le da. (Alumno 6º, centro A)

Ellas saben que no le van a dar, y quieren está brincándoles a los hombres. (Alumno 8º, centro A)

### **VII.9.3 Opiniones del cuerpo docente**

La coordinadora pedagógica planteó, de manera sostenida a lo largo del trabajo de campo, que alumnos y alumnas ejercen por igual la violencia: “en general, no importa el sexo”, señaló. De igual manera, el profesor de educación física expresó:

Es general. No hay diferencia en edades, ni sexo, ni color, ni tamaño. No hay. (...) es más, aquí pelean hembra con varón como si fueran dos varones, pelean dos hembras como si fueran dos hombres, como hombres. Te digo que aquí hay muchachitas que dan trompadas más duro que yo. (Profesor Educación Física, centro A)



La directora y las profesoras de matemáticas, de naturales, de idiomas y de 5º B, plantearon que los alumnos son los que con mayor frecuencia ejercen violencia.

Los juegos a veces son pesados porque ellos a veces se dan por la cabeza, a veces juegan tirándose, dizque jugando, pero son unos juegos de ellos, los varones. (Directora, centro A)

Las hembras son menos. Son menos violentas que los varones. (Profesora Matemáticas, centro A)

Algunas veces se dan casos de hembras con hembras, pero es menos. El de los varones es más. Siempre es más en los varones que yo he visto eso. (Profesora Naturales, centro A)

Los varones. Los niños son más violentos. (Profesora 5º, centro A)

Aquí a veces los varones son más... Pelean más. (Profesora Idiomas, centro A)

Mientras, la orientadora, la bibliotecaria y la profesora de sociales compartieron reflexiones relativas al incremento de las alumnas como agresoras.

Los varones son más violentos (...) quizás así ellos se sienten hombres. Pero también aquí hay niñas fuertes. Tenemos varias peligrosas. (...) Hace unos días había dos niñas y una cortó a la otra. (Orientadora, centro A)

Ahora mismo las hembras están más violentas. (...) Las hembras le gustan mucho hacer sentir mal a la otra niña y entonces eso te lleva a tener dificultades. (Bibliotecaria, centro A)

Ahora quienes pelean más son las hembras porque ahora las hembras ni respetan a las hembras ni respetan a los varones. (...) Y si tienen que brincarle a una hembra, le brincan y si tienen que brincarle a un varón, le brincan. (Profesora Sociales, centro A)

## **VII.10 Opiniones sobre la influencia de las variables edad y grado en el ejercicio de la violencia**

A partir del trabajo de campo desarrollado puedo afirmar que la violencia entre estudiantes parece ser ejercida mayormente entre estudiantes del mismo curso o de cursos superiores a cursos inferiores. La violencia de estudiantes de menor edad a los de mayor, solo ocurre de manera grupal y reactiva donde un “grupo” se enfrenta a un individuo mayor a modo de defensa.

Los muchachos grandes les gustan darles a todos los muchachos chiquitos de aquí de la escuela. (Alumno 6º, centro A)

El personal docente consideró que no existe diferencia en edad ni en grado en el ejercicio de la violencia, sin embargo esto es contradictorio con su consideración de que la sobreedad escolar es una dificultad para la convivencia escolar (ver acápite VII.2.1).

No hay diferencia. (Profesora Español, centro A)

No, no hay diferencias. (Profesor Sociales, centro A)

No, no tiene que ver con la edad. No tiene que ver nada, absolutamente nada, ese problema viene desde el hogar y de su entorno y de lo que ellos ven independientemente de su edad. (Bibliotecaria, centro A)

No hay diferencias. Hasta ahora sí son violentos ambos (*alumnas y alumnos*). (...) No creo que haya diferencias, aquí estamos trabajando de quinto al octavo y no hay diferencias. En todos los cursos, es lo mismo. (Profesora 6º B, centro A)

Solo la docente de naturales consideró que específicamente son los estudiantes de mayor edad quienes suelen ser los más violentos, sobre todo hacia al cuerpo docente.

Los grandes a veces tratan de enfrentársele a uno. Algunas veces uno tiene que hablarles un poquito fuerte, porque ese es el miedo que yo tengo, como son grandes, de que ellos vayan a tener como algo en contra de los profesores. (Profesora Naturales, centro A)

Por otra parte, aunque el estudiantado reconoció que hay mucha violencia ejercida por pares de su mismo curso (9 menciones): “los del mismo curso (alumno 5º), “del mismo curso” (alumna 7º), la opinión generalizada fue que son las y los estudiantes de cursos mayores quienes ejercen mayor violencia contra ellos y ellas. Por un lado, esto es contradictorio con situaciones de violencia económica y sexual que ocurren en su propia aula con sus pares, pero también nos puede estar dando pistas sobre cuáles situaciones son consideradas violencia y son sentidas como abuso.

De manera específica, los alumnos y las alumnas de 5º y 6º consideraron que son los estudiantes más grandes los más violentos.

Si yo le presto un libro a otro nunca me lo dan, pelean conmigo y me dicen malas palabras y dicen que son de ellos y me tiran la borra y me quitan de todo, y dizque porque yo soy la más chiquita que me hacen eso. (Alumna 5º, centro A)

7º y 8º pelean mucho. Son los que más pelean. (Alumno 5º, centro A)

Más se da con el 8º porque son los más altos y los que más problemas tienen, los de 8º porque son los más grandes. Y 7º también. (Alumna 6º, centro A)

Que los más grandes se creen más poderosos que nosotros. Los grandes quieren privar en guapos (*presumir en ser valiente e invencible*), y quieren coger los chiquitos y darles. (Alumna 6º, centro A)

Porque a los muchachos grandes les gusta darles a todos los muchachos chiquitos de aquí de la escuela. (Alumno 6º, centro A)

Los de sexto y octavo no nos llevamos bien (...) los de octavo y séptimo van a molestar, a darnos cocotazos y se van. (Alumno 6º, centro A)

Los que son más grandes quieren abusar. (Alumno 6º, centro A)

De igual modo, el estudiantado de 7º consideró que son los estudiantes más grandes los más violentos.

Los de octavo bajan de otro curso a molestar. (Alumna 7º, centro A)

La mayoría de las peleas de aquí es de octavo. (Alumno 7º, centro A)

Finalmente, el estudiantado de 8º, es decir “los grandes”, reconoció que “a los grandes les gusta abusar de los chiquitos” y que “aquí toditos somos cómplices”. Las opiniones del alumnado de todos los grados evidencian, por un lado, la cotidianidad con la que es experimentada la violencia escolar pero, sobre todo, la imposibilidad de reflexionar autocríticamente sobre el rol de cada persona dentro de esa dinámica de relacionamiento.

## **VII.11 Violencia de estudiantes a docentes**

Se evidenció un clima de falta de respeto generalizado del estudiantado hacia sus docentes. De manera cotidiana, se hicieron notar manifestaciones de violencia verbal, sobre todo insultos y burlas, siendo éstas las más frecuentes.

En la tarde le dicen “bajo a boca” a ella. (Alumna 5º, centro A)

Se ponen a decir malas palabras y se ponen a portarse mal con los profesores. (Alumno 5º, centro A)

Empiezan a alzar la voz y a joder (*molestar*) a los profesores y a decirles malas palabras. La mandan a singar (*tener relaciones sexuales*). (Alumna 7º, centro A)

Al profesor le dicen “tusendo” porque él solo habla de ese presidente de Haití (*Toussaint Louverture*) y viene con unos zapatos viejos y ellos les dicen que tiene los últimos Jordan. (Alumno 8º, centro A)

Además, también se manifestó que ocurren episodios de violencia física hacia el personal docente, situación que admitió y narró el propio estudiantado.

El agarró una silla y se la pegó a otra profesora, se la pegó en la cabeza. (Alumna 5º, centro A)

Como le hicieron a un profesor que estaba aquí, que el trajo el carro y le pincharon las gomas. (Alumna 6º, centro A)

Le hacen de todo, la agarran la nalga, le tiran masita, le tiran pan. (Alumna 7º, centro A)

Puyaron a la profesora de matemáticas y después a ella le partieron (*fracturaron*) un brazo. (Alumnas 7º, centro A)

En verdad, yo lo hice mal, yo me le puse a bailar a la profesora (*por detrás*) y le agarré la nalga. (Alumno 8º, centro A)

P: Me dijeron que tiraron a una profesora por la escalera también...

R: Eso lo hacen aquí a cada rato ahí.

P: ¿Y no se sabe quién fue que la tiró?

R: Nadie sabe.

R: Porque es toditos juntos le hacemos así.

P: Tú dijiste le hacemos. ¿Entonces tú también has participado?

R: Ah, claro.

P: ¿A cuáles profesores han tirado por las escaleras?

R: Tiramos a (*nombre de maestro y maestra*).

R: A la única que yo creo que no le hemos hecho eso es a (*nombre de dos maestras*). (Alumnos 8º, centro A)

A pesar de que la directora se posicionó en negación de esta situación: “ellos son tremendos pero no llegan a ese extremo”, el cuerpo docente —coincidiendo con los planteamientos del estudiantado— sí se reconoció como víctima de violencia por parte de sus propios estudiantes y ante los cuales señalaron que muchas veces han tenido que “defenderse”, en referencia en que han tenido que reaccionar con violencia.

Le faltaba el respeto a la maestra, “bajo a boca” le decía. (Coordinadora pedagógica, centro A)

Y te dan trompadas. A mí me dan trompadas en los ojos. (Profesor Educación Física, centro A)

Sí, no es que les han dado golpes, pero como que han querido enfrentarlos con palabras. (Profesora Matemáticas, centro A)

Los estudiantes le pincharon las gomas del carro y se burlaban de él. (Bibliotecaria, centro A)

Aquí hay niños que te ofrecen darte. Yo digo que la generación que viene es más fuerte. Hubo una niña que me dijo: “¿tú quieres que te dé una galleta?”. (Profesora 6º A, centro A)

Todos los tipos de palabras que tú oyes en la calle se las dicen a los profesores. (Profesor Sociales, centro A)

Cuando un estudiante le tira una mochila regoso (*con el riesgo*) a pegársela al maestro, no lo está respetando, lo puede agredir. El maestro está en un ambiente que puede ser agredido. (Profesora 6º B, centro A)

## VII.12 Violencia de docentes a estudiantes

Para mí fue un tanto sorprendente percatarme de la recurrencia con la que ocurren situaciones de violencia de docentes a estudiantes.

R: En el caso mío yo le pido a Dios que me libre, no me gusta usar nada en la mano ni siquiera lápiz, ni lapiceros...

P: ¿Cómo así?

R: Ni siquiera un lápiz y ni regla, porque cuando por ejemplo tú tienes algo en la mano, sin tu querer tu puedes agredir. (Profesora 6º A, centro A)

Yo le tengo prohibido usar reglas, tablititas, nada de eso... para evitar la tentación de que tú puedas usar una regla para tu darle a un muchacho. (Directora, centro A)

Esta situación me habla sobre los contextos de violencia de donde proceden los propios docentes y la manera en que tienen interiorizado un modelo de relacionamiento violento. Además, evidencia el hecho de que no cuentan con referentes de relacionamiento armónicos y horizontales, y que están desprovistos de estrategias que les permitan atender y prevenir las situaciones de violencia que ocurren en el centro.

La violencia, tanto verbal como física, de docentes a estudiantes parece ser tan cotidiana que pasa desapercibida. Esta normalización guarda estrecha relación con los cimientos adultocéntricos que se encuentra en la pedagogía y la sociedad dominicana, donde la violencia se encuentra asumida —entre otras cosas— como un mecanismo disciplinario.

Ellos dijeron que les estaba tirando y diciéndoles cosas ofensivas, pero no es ofensiva, es la voz alta para que me entiendan y me escuchen. (Profesor Educación Física, centro A)

Ellos como saben que soy tan cascarrabias, tan exigente en ese sentido, tratan de no fastidiarme mucho la vida. (Profesora 6º B, centro A)

El estudiantado narró con frecuencia situaciones de violencia verbal de las cuales son víctimas por parte de sus docentes.

Le habla durísimo ella a uno. Ella lo hace como para tratar de controlar a los muchachos. (Alumno 6º, centro A)

A veces insultan a uno. (Alumna 6º, centro A)

Los profesores se pasan a veces aquí. Algunos vienen quillao' (*molestos*) y le ponen mala nota a uno y se van. (Alumno 7º, centro A)

R: Los profesores le ponen sobrenombres a uno.

P: ¿Los profesores les ponen sobrenombres a los alumnos?

R: Sí, relajando, así, normal. (Alumnos 8º, centro A)

Asimismo, también emergieron muchos episodios de violencia física de docentes a estudiantes, lo cual se encuentra asociado a la consideración cultural de que la autoridad adulta tiene potestad para ejercerla como forma de disciplina y formación.

A veces la profesora los arrempuja (*empuja*) y después dice que fue sin querer. (Alumna 5º, centro A)

Cuando yo estaba en cuarto, yo me metía abajo de la pizarra y me dio la profesora con un palo. Por eso yo traje a mi mamá. (Alumna 5º, centro A)

A veces hay profesores aquí en esta escuela que le tiran los borradores a uno y le hacen así en la oreja (*simula tirón de oreja*) y nos pellizca y uno se siente mal. (Alumna 5º, centro A)

R: Le callan su boca. Le dan por la boca.

R: Hablan duro y le dan a uno.

R: Y le bajan la nota. (Alumnos 5º, centro A)

Si un maestro le da a un alumno cuando lo llevan a la dirección dicen que era el alumno que le estaba dando al profesor y no los profesores a uno. Un ejemplo, un profesor le está dando golpes, él (*estudiante*) baja allá abajo y le dice a la directora “mira la profesora me estaba dando golpes” y cuando baja la profesora dice que era otro estudiante que le estaba dando a él y no la profesora, entonces la directora coge y le dicen (*al estudiante*) que es mentira. (Alumno 5º, centro A)

Sí, “mata pollo” ella le puso a la tablita. Si tú molestabas ella comenzaba a darte y a veces si estaban peleando ella iba con la tablita y los despartaba con eso, con el “mata pollo”. (Alumno 5º, centro A)

R: A un primo mío le abollaron un ojo.

P: ¿La profesora al primo?

R: Sí.

P: ¿Aquí en la escuela? ¿Y cómo fue eso?

R: No sé bien cómo fue que pasó, pero ella le dijo que se estuviera tranquilo y le dijo que no se tire en el piso y ahí ella le dio una patada y le dio en el ojo. (Alumno 5º, centro A)

R: El de educación física.

R: Que nos habla durísimo.

R: Y nos jamaquea (*sacude violentamente*). (Alumnos 6º, centro A)

R: Ah, sí, en quinto yo tenía una que me hincaba (*arrodillaba*) y me daba (*golpes*).

R: La que está ahí abajo te tira una zapatilla atrás

R: A mí me han jalado la oreja y me dan cocotazos y ya. (Alumno 6º, centro A)

Llama la atención que de esta violencia física de docentes a estudiantes solo existe evidencia en 5º y 6º, y me pregunto hasta qué punto será porque en estas edades el estudiantado aún no está o no se siente en la misma posibilidad de defenderse y reaccionar, como quizás sí se siente el estudiantado de grados superiores. Esta cita quizás así lo sugiere.

R: Había una muchacha que no estaba haciendo la tarea. Entonces, la profesora le dio por la cabeza.

R: Y ella esperó que la profesora bajara para abajo por la escalera y la empujó. (Alumnas 7º, centro A) (*La profesora se fracturó un brazo*)

Al indagar al respecto, y a pesar de haber presenciado múltiples episodios durante el trabajo de campo, el cuerpo docente negó la situación de violencia por parte de ellos hacia estudiantes, planteándolo como una realidad ajena al centro y/o a su propia persona.

Oh, no. Yo creo que no. (Profesora Naturales, centro A)

Bueno, aquí gracias a dios yo no he visto eso. (Profesora 6° A, centro A)

En esos 27 años ha habido poca violencia de maestros a alumnos. Incluso, ya esos maestros ni siquiera están aquí. (Profesora Matemáticas, centro A)

En casi todas las escuelas aparece uno, un profesor o una profesora con ese tipo de conducta. (Profesor Sociales, centro A)

Es interesante que solo la coordinadora pedagógica y la orientadora reconocieron abiertamente la violencia escolar que ocurre de docentes a estudiantes. Quizás porque es una situación que no las involucra ni incrimina directamente a ellas mismas.

El maestro de al lado le había quitado una correa a un niño o algo, yo no te sé decir bien porque sinceramente ese tema lo estuvo trabajando con el psicólogo, y ella usó la correa para entrarlo y le dio golpes inadecuados a un niño (*señala que el golpe fue en un ojo*). (Coordinadora pedagógica, centro A)

Aquí hay maestros que le faltan muchísimo el respeto a los estudiantes. (...) He visto maestros que se enfrentan con estudiantes. Los agarran por aquí, lo agarran de mala forma, no saben hablarles, o quizás se ha cansado de hablar con ese niño y ya llega a un momento que tienen que halarlo y apretarlo. (Orientadora, centro A)

### **VII.12.1 El caso de la profesora de inglés**

Durante las observaciones de campo, el profesor de educación física fue observado varias veces empujando a estudiantes que le desafiaban verbalmente con no participar de sus actividades. Sin embargo, destaca el caso específico de la profesora de idiomas, *la teacher* como le dicen sus estudiantes.

Aunque al preguntarle a ella sobre la existencia de violencia de docentes hacia estudiantes respondió con un rotundo y cortante “No”, todo el estudiantado del centro, de todos los grados y sexos, la identificó como violenta. En palabras de un estudiante de 8° A, “con la que nadie se salva es con la de inglés”.



La peor es la teacher porque cuando uno no trae el libro de inglés nos pellizca así (*por la cintura*). (Alumna 6º, centro A)

Te jala por las orejas y te hace así, te la dobla. (Alumna 6º, centro A)

Ella tiene unas uñas largas y te pellizca. A ella le gusta dar golpes y pellizcar. (Alumna 6º, centro A)

Un día yo estaba hablando y la profesora de inglés me agarró y me dio un mascotazo. (Alumna 6º, centro A)

A la profesora de inglés yo le tengo miedo. Tú le hablas bien y ella te habla mal. Te pellizca. (Alumno 6º, centro A)

Lo que pasa es que nos pellizca y jala las orejas. (Alumna 7º, centro A)

A la teacher le gusta pellizcar y le levanta los cueritos a uno y nos da. Pellizca fuerte ella. (Alumno 8º, centro A)

Me impactó en sobremanera ver cicatrices que tienen estudiantes en sus cuerpos fruto de pellizcos de esa docente.

R: Con esas uñas ella te corta. Mire como me cortó a mí (*señala cicatriz en el brazo derecho*)

P: ¿Y eso fue ella que te cortó?

R: Me pellizcó los otros días. (Alumna 6º, centro A)

R: A mí me agarró un día y me dejó la marca (*enseña una marca en el brazo derecho*).

P: ¿Eso es una marca del pellizco?

R: Sí.

R: Es fuerte sí. (Alumnos 7º, centro A)

### **VII.13 Causas de la violencia escolar según opiniones de estudiantes y docentes**

En la violencia escolar, docentes y estudiantes reconocieron la influencia del contexto comunitario y de los medios de comunicación.

Si el muchacho se cría en el tigueraje (*en referencia a la calle, con malas influencias*), ¿cómo tú crees que a va ser en la escuela? (Alumnas 7º, centro A)

Si ellos ven que en la comunidad se resuelve con un cuchillo y con violencia, lo aprenden así. (Directora, centro A)

Tú ves la noticia y el noventa por ciento de esas noticias son pura violencia, las novelas son todas de carteles, de violencia, de cosas de anti valores... Eso es lo que están fomentando en la televisión, en el internet. (Coordinadora pedagógica, centro A)

Sin embargo, a la hora de explicar sus causas, el estudiantado remitió fundamentalmente al rol que desempeñan el juego y los relajos (*bromas*) y al contexto familiar. En este último, también recae la responsabilidad, según las opiniones del personal docente.

### VII.13.1 Contexto familiar

El estudiantado, de todos los grados y sexos, hizo mención del contexto familiar como una de las causas de la violencia escolar.

Parece que los papás eran así. Que no les dan conducta en su casa. (Alumna 5º, centro A)

Parece que ven a la mamá y al papá peleando a veces, y por eso son así. (Alumna 5º, centro A)

A veces los hijos ven discutir a los padres y con los hermanos se dan muchos golpes y vienen a la escuela a molestar. (Alumno 5º, centro A)

Los padres le dan golpes. (Alumno 5º, centro A)

Hay muchos padres apoyadores, que no corrigen, que no aconsejan. (Alumna 7º, centro A)

Hay cosas que se hacen por moda o por joder (*molestar*) al otro, pero yo creo que la familia tiene mucho que ver también. (Alumno 7º, centro A)

Hay madres que le gustan darle a los muchachos sin compasión...Y así ellos van subiendo y subiendo, y así, cuando estén grandes, quieren darle golpes a los demás. (Alumna 8º, centro A)

Hay algunos padres que apoyan eso. (Alumno 8º, centro A)

Con mucho mayor énfasis y recurrencia emergió el contexto familiar como la principal causa y explicación para la violencia escolar, según las y los docentes, ya sea por la falta de educación en valores en dicho entorno, o “mala crianza”, y/o por la reproducción de los patrones de violencia que han aprendido y de los cuáles también son víctimas. Si bien esta consideración puede remitir a un reconocimiento de la violencia como comportamiento aprendido, puede

significar también un riesgo de —al no sentirse parte del problema— tampoco asumirse parte de la solución.

Entonces los niños son el reflejo del hogar. La violencia se aprende. Si a ti te educan con cariño tu das cariño. (...) En los hogares no se inculcan los valores. (Directora, centro A)

Los niños generan esa violencia porque eso es lo que ven en casa. (...) explotan aquí con cosas que pasan en la casa. (Coordinadora pedagógica, centro A)

Como es su cultura en su casa, como lo tratan, así se tratan entre ellos. (Profesor Educación Física, centro A)

Es una mala crianza, una mala educación porque la educación inicia por el hogar y todo eso influye. También cuando hay violencia dentro del hogar el niño va adquiriendo toda esa mala formación, eso es lo que aprenden. (Profesora 5º B, centro A)

Cuando se habla de violencia dentro de un aula o fuera de un aula, es porque hay problemas en el hogar. (Profesora Español, centro A)

Porque cuando a ellos le enseñan en el hogar, ellos la reflejan. Y a veces hay muchos de ellos que, a veces hasta le dan golpes en la familia, y los padres les dan golpes delante de los hijos a las madres. Entonces al ver ellos esa violencia (...) eso es lo que aprenden. (Profesora Matemáticas, centro A)

Yo digo que la violencia mayormente viene como de la casa. (Orientadora, centro A)

A veces cuando en los hogares hay violencia, los hijos lo reflejan en la escuela, eso es lo que aprenden. (Profesora Idiomas, centro A)

Lo que entendemos es que eso viene del hogar. (Profesor Sociales, centro A)

Esa forma que ellos tienen de ser violentos viene desde el hogar porque ellos lo están viendo. (Bibliotecaria, centro A)

Cuando un estudiante le falta respeto al maestro es porque ya previamente se lo falta al abuelito, al vecino, al tío, al papá y se escapa del maestro tener control. (Profesora 6º B, centro A)

### VII.13.2 “Para un pleito tienen que haber tres personas”: el rol del enchinchador

En el entramado de la violencia escolar, las y los alumnos reconocieron la existencia de “los chivatos” (ver acápite VII.15.2) y de los “enchinchadores” o espectadores provocadores. Estos últimos fueron considerados como un elemento causante de la violencia escolar, aunque a mi entender son más bien un factor detonante que revela la dinámica misma de la problemática y el significado que tiene.

R: Para un pleito (*pelea o discusión*) tiene que haber otra persona, tres personas.

P: ¿Por qué tres personas?

R: La que enchincha y las otras dos que van a pelear. (Alumna 7º, centro A)

Para un pleito tiene que haber otra persona, tres personas. (Alumna 7º, centro A)

Del rol de los “enchinchadores” el cuerpo docente no hace mención alguna, sin embargo para el estudiantado sí está bien presente.

Nosotros peleamos porque ella tiene una amiga y el gordo estaba enchinchando. (Alumna 7º, centro A)

Los enchinchan, dizque: “dale, dale, vete, ve, dale”. Y ellos se dan y se fajan a las trompadas. (Alumno 7º, centro A)

Tú puedes estar peleándote y el amigo en vez de despartarte lo que hace es que mejor empieza a grabar. No dice “no, no peleen”. (Alumno 8º, centro A)

Durante el trabajo de campo en el centro educativo A identifiqué dos tipos de enchinchadores y enchinchadoras:

- Quienes provocan utilizando golpes y violencia física.

Uno está de espaldas y te hacen así (*simula un golpe por la espalda*), y uno piensa que es el otro muchacho. Y entonces te dicen a ti que fue él, pero no fue él, pero ahí mismo dice el muchacho: “¿Qué fui yo?!!”, y comienzan a pelear. (Alumna 5º, centro A)

R: Te voy a dar una explicación: un suponer hay un carajito que está al lado de ella y le hace así, y le da un pescozón, y yo estoy al lado de ella también y el carajito me echa la culpa a mí...

R: Y de ahí ellos discutiendo

R: Y pelean. (Alumnas 6º, centro A)

- Quienes provocan esparciendo chismes y falsos rumores, siendo esta la más frecuente.

Y hay algunas chismosas que quieren estar dando mandados aquí y allá, y así es que empieza, dizque “Fulana dijo esto y aquello”, y otra dice “no, es esto y aquello y fulana dijo esto”, así es que empieza. (Alumna 6º, centro A)

R: Si yo le digo una cosa a ella, si ella no se lo dice a ella ya eso no va a pasar de ahí porque ella no lo oyó, no va a haber problema, pero si ella viene y se lo dice ahí va a haber problema. Tienen que haber tres personas para surgir un pleito (*pelea*).

R: Hasta más de tres porque siguen enchinchando a esos que le van diciendo. (Alumnas 7º, centro A)

Los enchinchadores... que mandan a tirar puyas y vainas (*puyas refiere a decir indirectas y chismes para generar algún conflicto*). (Alumno 7º, centro A)

Es por los chimes porque si uno no habla y se queda callado no va a pasar nada. (Alumna 7º, centro A).

Considero que la acción de “enchinchar”, o buscar provocar situaciones de violencia en la escuela, guarda estrecha relación con la concepción de la violencia como una forma de diversión.

### VII.13.3 La violencia como diversión

Para ellos es un chiste. Es un relajo. (Profesora 6º B, centro A)

Ahora el jueguito es dándote en la cabeza, en la frente, 10 veces. A veces toman los dos dedos, el índice y el mayor, y te dan en la parte anterior, en la parte de arriba, diez manotazos...ese es el juego. (Profesor Educación Física, centro A)

Ellos juegan peleando. (Profesora 6º B, centro A)

En los talleres, fue común ver al estudiantado utilizar las mismas poses para representar “juego”, “relajo” (*hacer bromas pesadas a otra persona*) y “violencia”: posiciones que simulaban las peleas físicas, el uso de pistolas y

halar los cabellos, por ejemplo, fueron utilizadas indistintamente para los tres casos.

Para estudiantes y docentes, no parece existir diferencia entre jugar y ejercer violencia. Además, la violencia parece ser entendida como la consecuencia natural de todo juego o relajo. “Se comienza jugando y terminan peleando”, es una concepción arraigada de manera generalizada en estudiantes y docentes. Solo un estudiante expresó: “en la violencia matan a alguien y en el relajo usted se ríe” (alumno 7º). Para el resto de estudiantes y docentes:

Uno comienza jugando y terminan peleando. (Alumno 5º, centro A)

Ya todo es un relajo, hasta los golpes. (Alumno 5º, centro A)

Siempre comienza por el juego y siempre acaba mal. (Alumna 6º, centro A)

El juego de mano es un problema. (Alumna 6º, centro A)

P: Defínanme qué es un juego de mano...

R: Que yo le dé a ella y entonces ella empieza a darme y así empezamos. (Alumna 6º, centro A)

Un relajo y pelear es casi lo mismo, porque del relajo es que viene la violencia. (Alumna 7º, centro A)

Cuando uno está relajando de mano así y la otra se quilla (*molesta*), por eso es que comienzan los líos (*problemas*). (Alumna 7º, centro A)

Para mí todo lo que primero es juego después termina en violencia. (Alumna 7º, centro A)

El relajo lleva a la violencia. (Alumno 8º, centro A)

Ellos juegan dándose cocotazos. Los juegos de ahora no son los de antes. Tú le preguntas a ellos los tipos de juegos que ellos tienen y son violentos para mí. (Directora, centro A)

Lamentablemente una cosa lleva a la otra. El día de ayer había un niño que estaba relajando con otro, lo topó, el otro lo topó, tú me das, yo te doy, y se pusieron a pelear, es decir... El simple hecho de estar jugando de manos va a llegar a una falta de respeto y va a llegar a la violencia. (Coordinadora pedagógica, centro A)

Yo les digo que los juegos de mano llevan a un pleito verdadero, les digo que el que juega y lo coge de verdad, sale peleando. (Profesor Educación Física, centro A)

Equiparar juego y violencia es una manera de normalizar la violencia, pero también de garantizar socialmente su omnipresencia. Aprender a jugar de manera violenta e interiorizar que la violencia es un juego, es una forma social de constituirnos en seres violentos con poca o ninguna empatía hacia el otro y la otra.

P: ¿Y porqué ustedes creen que eso ocurre? ¿Por qué creen que se da tanta violencia en la escuela?

R: Por el relajo.

R: Un ejemplo, si yo estoy relajando contigo de mano y tú te quillas y empezamos a pelear.

R: Por lo relajo empieza todo.

R: Por los juegos de mano y las malas palabras. (Alumnos 5º, centro A)

Siempre comienza por el juego y siempre acaba mal. El juego de mano es un problema. Por estar relajando pelean. (Alumna 6º, centro A)

R: Todos los juegos traen violencia.

R: Si yo estoy jugando contigo y te tumbo sin querer ahí se arma una violencia. (Alumnos 6º, centro A)

Del relajo es que viene la violencia. Como el martes, ¿tu viste?, relajando dos a trompadas y salieron peleando de una vez (Alumna 7º, centro A)

También la pelea comienza por... estamos relajando por un lapicero o algo, entonces ahí viene la discusión y de ahí alguien ya quiere pelear ya, y de ahí comienza el problema... Por eso los relajos de manos no son buenos. (Alumno 8º, centro A)

Considero preocupante y digno de atención que la violencia se convierta en una fuente de diversión, hecho sin lugar a dudas fomentado en primera instancia por los medios de comunicación. La enseñanza social de que el mal-tratar y ver el otro sufrir es entretenimiento genera desconexión emocional y moral.

La noción de la violencia como diversión aparece muy arraigada en el estudiantado. Quien “enchincha” parece hacerlo porque se divierte con las situaciones de violencia, pero también se evidenció que estudiantes y docentes asumen una postura de “espectadores” donde episodios cotidianos de violencia parecerían incluso deseados como forma de entretenimiento e interrupción de las clases. Esta noción de la violencia como un hecho disfrutable pudo constatarse en múltiples ocasiones durante las observaciones.

R: Oh, uno está así... (*simula sentada sin moverse*) ...y pasan y lo jalan a uno.

R: De gusto es que lo hacen. (Alumnas 5º, centro A)

P: ¿Y una pelea da risa?

R: ¡Claro! Cuando una le da a la otra y así.

R: Da risa, sí. (Alumnas 6º, centro A)

R: Yo soy la primera que voy a comenzar a hacer coro. Mire, cuando uno está peleando, los coristas comienzan a tirar cosas y a gozar con eso.

P: ¿Y por qué hacen eso?

R: Oh, por el coro. (Alumna en taller en 6º, centro A)

Cuando uno está peleando y se meten los otros muchachos, hacen una ronda y comienzan a tirar trompadas, a tirar cajas y a empujar la gente para que te den. (Alumno 6º, centro A)

A algunas gentes les gusta ver peleando a los otros. (Alumna 7º, centro A)

R: Ellos comienzan, dizque *sish sish*.

R: Como si fuera un gallo de pelea, así.

R: Enchinchando. (Alumnas 7º, centro A)

Cuando uno quiere ver el pleito uno lo deja y comienza a hacerle bulla (*ruido*) y a enchincharlo. (Alumna 7º, centro A)

R: Tú eres la primera que enchincha (*Risas*).

R: Todas hacen bulla cuando pelean.

R: Yo solo me rio. (Alumnas 7º, centro A)

Se emocionan cuando ven una gente peleando. (Alumna 7º, centro A)

Le dan a uno y se está riendo él que está al lado. (Alumno 7º, centro A)

Esta escuela es aburrida. Claro nada más cogiendo clase uno tiene que divertirse también. (Alumno 7º, centro A)

A ellos les gusta que le peleen porque así ellos lo ven y se divierten viendo a dos personas peleándose. (Profesora Idiomas, centro A)

#### **VII.13.4 “Esa es muy puta”: causas vinculadas a la construcción social de género**

Aunque estudiantes y docentes no lo reconocieron como causa de la violencia, existe una marcada naturalización de los estereotipos de género donde se justifica que “los varones son violentos” y que “las hembras provocan” y, por tanto, son merecedoras de la violencia que reciben. “Ella se lo buscó por estar



de chismosa”, plantearon la directora y la orientadora en varios momentos del trabajo de campo.

Los varones son así. (Alumna 5º, centro A)

R: Aunque esa (*y señala a una compañera*) es muy puta.

R: Hay muchachas que le dan permiso y hay otras que no. (Alumna 5º, centro A)

Yo creo que también como por el machismo y quizá es posible que sea por eso. (Profesora 5º, centro A)

Ellos tienden a ser más violentos que las hembras. Sí. ¿Por qué? Porque quizás ellos se sienten hombres. Porque si tú me das yo no me voy a dejar dar. (Orientadora, centro A)

Aquí pelean hembra con varón como si fueran dos varones, pelean dos hembras como si fueran dos hombres, como hombres. (Profesor Educación Física, centro A)

El arraigo a los estereotipos de género se hace más evidente al abordar la temática de la violencia sexual pues existe un sentir generalizado de culpabilizar a las alumnas en tanto provocadoras y de justificar las actitudes y práctica violentas de los alumnos. En ese sentido, encontré tres principales consideraciones, en una de las cuales coinciden tanto alumnos como alumnas.

- Alumnos y alumnas coincidieron en considerar que la violencia sexual ocurre porque “las hembras son putas y se dejan” y, por tanto, ellas son las responsables y causantes de la misma.

Hay algunas que se dejan. (Alumno 5º, centro A)

P: ¿Y qué significa que es una puta?

R: Que se le entrega a los varones.

R: Y que le dicen: “dale, para acá, ven”.

R: Y deja que los varones le agarren su tetas y su parte.

R: Y se dejan que las manoseen. Esa es prima mía. (Alumno 6º, centro A)

Hay una de octavo que ella es media puta y se deja manosear. (Alumno 6º, centro A)

Las hembras son las culpables que se dejan. (Alumno 7º, centro A)

Hay muchas hembras que le están agarrando las nalgas y en vez de decírselo a los profesores o a la directora se quedan así (*estáticas*) y no le dicen nada. (Alumna 5º, centro A)

Hay una muchacha que esa deja que le agarren las tetas, que le agarren las nalgas, que le agarren todo. Y le enseña las tetas a pila (*muchos*) de varones. (Alumna 5º, centro A)

Ella le da mucho cora a los varones y ellos tienen derecho a agarrarte por donde quiera porque tú le das confianza a ellos. Y comienzan a ponerte la mano. (Alumna 6º, centro A)

- Los alumnos plantearon una segunda causa, fundamentalmente de la violencia sexual, que es complementaria a la anterior: “las hembras nos provocan”.

Ellas son muy jíbaras (*chiviricas*). Se ponen a jugar con los muchachos. (Alumno 5º, centro A)

Es que las muchachas que vienen con falda, vuelven locos a los estudiantes, y uno se pone rápido. (Alumno 8º, centro A)

R: Yo conozco gente que cuando ven a una niña con pantalón dicen: “mierda, que ñame”.

R: Es decir que su parte genital es muy grande. (Alumnos 8º, centro A)

Allá en el curso de nosotros, hay una muchacha que usa un pantalón y se le ve toda esta vaina. Esa provoca a todos los muchachos. (Alumno 8º, centro A)

R: Si, suben su falda y a veces te dicen “ya lo viste, ¿te gustó?”

R: Yo me pongo rápido le digo no lo vuelva hacer, que si lo vuelve hacer se va a joder.

R: Que nadie la salva como quien dice. (Alumnos 8º, centro A)

Nos provocan. Tienen mucha nalga. (Alumno 8º, centro A)

- Las alumnas, por su parte, plantearon una segunda causa: “los varones son frescos (*atrevidos*)”:

Es que los hombres son muy frescos, porque uno les habla y no entienden. Yo siento que no tengo paciencia. (Alumna 6º, centro A)

Los varones son unos frescos. (Alumna 5º, centro A)

Los de séptimo y los de octavo. Son unos frescos (*atrevidos*) todos. (Alumnas 7º, centro A)

Y a veces, hay mucha gente que le gusta jugar mucho con los varones, y entonces los hombres cogen mucho puesto. (...) Si usted quiere escríbalo para que no se le olvide esto. (Alumnas, 8º, centro A)

## **VII.14 Consecuencias de la violencia escolar según opiniones de estudiantes y docentes**

### **VII.14.1 Consecuencias personales para el estudiantado**

De la violencia escolar nadie parece salir ileso. Heridas, cicatrices y disgustos; sensación de impotencia y miedo, se hicieron evidentes durante el trabajo de campo. Al indagar con el estudiantado sobre las consecuencias que tiene la violencia escolar en ellos y ellas, respondieron:

A veces me pongo triste por eso. Cuando me echan boches (*dan regaños*) y me dicen malas palabras. (Alumna 5º, centro A)

Si veo que están relajando conmigo y son unos relajos que no me gustan, yo me siento como que no quiero volver a la escuela, como que me aburro y no quiero volver para la escuela. (Alumna 5º, centro A)

A veces a ti te parten (*golpean abriendo una herida que sangra*). A mí me han partido. (Alumna 6º, centro A)

Me dolía mucho el pie. No vine ese día ni al día siguiente. Si me hubiera dado más duro hasta me explota el pie. (Alumno 6º, centro A)

A mí me da miedo que me peguen una silla ahí en el brazo y como que se me meta la varilla para el brazo. (Alumno 7º, centro A)

Una madre llega a la escuela y se pone a mirar por una ventana. La coordinadora la ve y le pregunta quién es ella. La madre se representa como la madre de (menciona nombre niña y su curso). La coordinadora dice que no conoce a esa niña. La madre explica: “Mi hija me llegó ayer to’ corta’ y yo vine a ver lo que está pasando. Ella no quería venir a la escuela por miedo, pero yo le di mente (*la convenció*) de que viniera”. La coordinadora se sorprende y le dice que espere unos minutos para que la orientadora la reciba y esté al tanto de la situación. (Diario de campo. 24 de marzo, 2015).

### **VII.14.2 Consecuencias personales para el cuerpo docente**

Contrario al estudiantado, el personal docente habló más sobre cómo la violencia les afecta.

El maestro tiene que vivir con un temor de que van a pelear, como un estrés. (...) El maestro está en el ambiente de que puede ser agredido. (Profesora 6º A, centro A)

Un tema recurrente y que emergió como preocupación constante del cuerpo docente fue el de la salud y el bienestar. Expresaron que el centro educativo es un entorno de riesgo que opera en detrimento de su propia salud emocional y física. Incluso una estudiante de 5º expresó al respecto: “afecta a los profesores porque hay muchachos que se ponen a estar peleando y hay profesoras que ya hasta malas están de la garganta”.

Eso me afecta tanto que yo he llegado a mi casa discutiendo con mis hijas, hablándoles duro. Mandándolas como si ellas fueran unos cadetes y yo el capitán. Y yo a veces digo: "Espérate, yo no estoy en la escuela. Yo estoy en mi casa, yo estoy con mis hijas". A veces tú no quieres ni siquiera que tus hijos te hablen, lamentablemente. Se afecta mucho la familia. Yo he llegado a mi casa, a veces, llorando. (Profesora Español, centro A)

Uno tiene que estar muy alerta. Y eso algunas veces le produce a uno mucho estrés. A mí me produce mucho estrés. Me sube la presión. (Profesora Naturales, centro A)

A mí como maestra me desencanta. (...) Cuando tú empezaste, que iniciaste como maestra pensaste que no iba a ser tan difícil y que no ibas a encontrar tantos problemas. (Profesora Idiomas, centro A)

Horrible, horrible, eso me hace sentir que me afecta mi salud. (...) Aparte de que uno es profesional, uno es una persona, uno necesita también su espacio para a veces hacer chistes, relajar, sentirse relax, pero es difícil la situación así. (Profesora 6º A, centro A)

### **VII.14.3 Consecuencias para el centro educativo**

El estudiantado y el cuerpo docente coincidieron al expresar dos principales consecuencias de la violencia escolar para el centro educativo.

- La violencia escolar dificulta los procesos de enseñanza - aprendizaje. Esto es coherente con la necesidad sentida por el estudiantado de querer aprender más y mejor).

No dejan a la profesora exponer la clase. (Alumna 5º, centro A)

No deja que el otro estudie porque si fuera que el jodiera y dejara que el otro estudiara, pero tú estás estudiando tranquilo y viene uno y te lleva el lápiz o te pega la mochila o algo, lo que sea. (Alumno 5º, centro A)

La violencia hace que no hagan la clase, que siempre estén en problemas y que la escuela siempre este revoloteada (*sin orden, en caos*) con un problema. (Alumna 6º, centro A)

Lo que me quilla de esta escuela también es que no hay, cómo decirte... Que cuando uno está haciendo algo siempre lo interrumpen y no dejan que uno termine. No dejan que uno aprenda. (Alumna 7º, centro A)

Que aquí hacen la vaina y molestan los muchachos, y eso cansa algunas veces, porque yo molesto, yo lo digo, pero hay veces que yo me pongo tranquilo y como quiera me meten. (Alumno 8º, centro A)

La violencia cambia el ambiente, lo cambia totalmente, y no se puede dar docencia. El profesor esa atención que tenía hacia el aprendizaje de ellos la va a enfocar hacia el problema que ellos tienen, entonces los niños pierden la concentración y no se desarrolla la clase. (Directora, centro A)

Si hay un incidente, una pelea o ya se dicen palabras de agresión verbal, el hilo de las orientaciones del maestro se fue, es decir, el aprendizaje no va a llegar adecuadamente. (Coordinadora pedagógica, centro A)

No es lo mismo tu trabajar en un clima donde tú puedas desarrollar tu programa que tu planificaste, a un clima donde yo tengo que soltar la programación y meterme a darle formación, o valores, orientación o reflexión, porque no se puede dar clase. No se puede coger conocimiento porque es un desorden. (Profesora 6º B, centro A)

Cuando es una pelea tu pierdes media hora. ¿Por qué? Porque la escuela viene encima de ti, los de la tercera bajan a la segunda y hacen su bulla. (Profesor Educación Física, centro A)

Me lleno de impotencia. Todavía yo llego a mi casa, di la clase y sé que muchos se quedaron vacíos. (Profesora Español, centro A)

A veces hay maestros que van a dar su clase muy contentos y finalmente terminan sin dar ninguna clase. Porque tienen más tiempo en hablar con el estudiante, tratando de organizarlos, de controlarlos. Y ahí se le va el tiempo y ni hace una cosa ni hace la otra. En eso, a veces, se pierde la hora completa. (Profesor Sociales, centro A)

- La violencia escolar afecta la imagen del centro educativo y de quienes estudian y trabajan en él.

También algunos padres no quieren que los niños estén aquí porque algunos traen cuchillos, traen tijeras con puntas, traen muchas cosas. (Alumna 6º, centro A)

R: La reputación.

R: Si, algunas gentes me dicen “¿tú estás en esa escuela?, ¿en ese disparate?” (Alumnas 7º, centro A)

A veces los muchachos se ponen a hacer bulla, y en la dirección no dejan que la directora hable con las personas que vienen aquí. (Alumna 7º, centro A)

Muchos estudiantes dejan venir para acá porque piensan que le van a dar o que lo van a botar con todo y papeles. (Alumno 7º, centro A)

Mal, porque si hay mucha violencia los muchachos no van querer venir a la escuela, la mayoría van a estar suspendidos. (Alumno 8º, centro A)

Hay padres que dicen “yo no voy a inscribir a mi hijo ahí porque ahí pelean demasiado, ahí llevan navajas”, entonces eso es como una mala reputación. Se inscriben menos niños hay menos matriculas, entonces eso es un problema. (Profesora 5º B, centro A)

A veces uno siente miedo porque cualquier golpe que se den uno al otro es un problema para la escuela. (Profesora Idiomas, centro A)

## **VII.15 Estrategias personales para el abordaje de la violencia escolar**

### **VII.15.1 Búsqueda de apoyo en personas adultas**

Alumnas y alumnos de 5º y 6º plantearon como una de sus estrategias de abordaje de la violencia escolar el apelar a la intervención de figuras de autoridad adulta del centro educativo.

Hay veces que voy y hablo con la directora. (Alumna 5º, centro A)

Vamos a la dirección, hablamos con la profesora. (Alumna 6º, centro A)

En 4º. yo no me quedaba da' (*golpeado sin devolver*). Si tú me daba yo te caía arriba para darte, ni hablaba con la profesora o con la directora, pero había casos que yo iba donde la directora. (Alumno 5º, centro A)

No primero hablamos con la profesora y después con la directora, y después cuando siguen jodiendo se fajan. (Alumno 6º, centro A)

Esta estrategia no fue mencionada en 7º ni 8º grado, lo cual podría estar vinculado a la desesperanza aprendida y/o al sentirse auto-suficiente para gestionar su defensa.

Yo hablo con la directora, y si la directora no resuelve pues resuelvo yo. Hay que defenderse. Doy mi golpe para que no me cojan de pendejo. (Alumno 7º, centro A)

Finalmente, las alumnas de 5º y 6º fueron las únicas en hacer mención de que tratan de buscar apoyo en sus familias (padre, madre, tutor).

Yo traje a mi mamá. (Alumna 5º, centro A)

Entonces yo se lo dije (*a su papá*) y él dijo dizque: "Si le vuelve a dar a mi hija, voy a ir a donde su papá y le voy a dar". (Alumna 5º, centro A)

Las muchachas se quillan (*molestan*) porque le ven los pantis y van a buscar a su papá. (Alumno 5º, centro A)

Cuando yo estaba en cuarto, yo me metía abajo de la pizarra y me dio la profesora con un palo. Por eso yo traje a mi mamá. (Alumna 5º, centro A)

### VII.15.2 Todo se sabe: el chivateo

Parecería que muchas situaciones de violencia que empiezan a gestarse no llegan a un más severo desenlace debido a estudiantes que asumen el rol de "chivatos" o delatadores.

Los mismos muchachos de la escuela se lo dicen. (Alumna 6º, centro A)

A mí me dicen la "detective", porque un día le robaron un lápiz a una muchacha y yo se lo dije y ya dizque yo soy la chivata. (Alumna 6º, centro A)

Van donde la directora y le dicen "mira directora, fue él que lo hizo". (Alumno 7º, centro A)

Ya en 7º y 8º emergió el chivateo como una conducta no deseada y sancionada; como una traición que puede someter a quien delata a ser también víctima de violencia. De esta manera, la ley del silencio se impone.

Un ejemplo, eso es un cuchillo. Si yo voy de chivato y se lo digo a la profesora (...) el otro agarra y busca un grupo, me llevan para un callejón de eso y comienzan a darme golpe. (Alumno 8º, centro A)

Si se lo dicen a la directora o lo bajan para la dirección, él es capaz de buscar un grupo. (Alumno 8º, centro A)

Y nadie puede hablar. Si uno habla allá fuera lo matan. (Alumno 8º, centro A)

Si tu hiciste algo, uno no vio nada. Uno es mudo. Uno es ciego, uno es mudo. Aquí nadie habla nada, ahora si tú hablaste algo, sabe que va a tener problema. (Alumno 8º, centro A)

### VII.15.3 Auto-defensa: No quedarse dao'

Solo los alumnos de 6º hicieron mención de que intervienen para tratar de separar y detener una situación de pelea. En sentido general, nadie parece querer detenerlas por lo que solo lo hacen a solicitud explícita de un docente. Esto parece estar vinculado a la concepción de la violencia como diversión (ver acápite VII.13.3).

Si van a pelear, nosotros nos metemos para que no peleen. (Alumno 6º, centro A)

Y cuando le va a dar un varón a una hembra nosotros nos metemos. (Alumno 6º, centro A)

Otra estrategia común fue responder violencia con violencia. El trabajo de campo reveló que, por ejemplo, cuando un estudiante mayor ejerce violencia contra un estudiante de menor edad o grado, éste último se le enfrenta junto a un grupo de compañeros.

R: ¡Defenderme!

R: Nosotros le caemos en grupo porque son más grandes.

R: Lo agarramos y le damos toditos.

R: Le damos también. (Alumnos 6º, centro A)

Cuando hay peleas, un grupo viene y nosotros así (*acorralados*), uno nos da y nos quedamos mirando, y después nosotros le caemos a ese y nos embalamos porque son más que nosotros. (Alumno 6º, centro A)

R: Cuando pelean, le caen toditos y hacen el bollo.

P: ¿Y qué es el bollo?

R: Cuando se le tiran todos encima.

R: Agarran, ponen una gente abajo y después ponen el otro y se le tiran por encima. (Alumno 5º, centro A)

Lo agarramos y le damos toditos. (Alumno 6º, centro A)

Que cuando están peleando siempre le cae un grupo a uno. (Alumna 5º, centro A)



Ante la indefensión con la que parecen sentirse ante las autoridades adultas del centro, el estudiantado asume el tomar la justicia “en sus propias manos”.

Con el que me partió me fajé con él, porque él me cansa mucho. Se pone a relajarme y esas cosas. Y yo le digo: “profe, hable con él” y ella no me hace caso, entonces yo voy a tomar venganza por mi propia mano. Si ella no quiere arreglar el asunto, yo lo arreglo. (Alumna 6º, centro A)

“Yo no me voy a dejar da’. El me dio. Yo tengo que darle porque él me dio. Yo no me voy a quedar así”. Mayormente así mismo es que ellos hacen. (Orientadora, centro A)

La auto-defensa parece ser la principal estrategia utilizada por el estudiantado para abordar la violencia escolar. Ese “no dejarse dao” (*no quedarse golpeado, responder con otro golpe*) parece ser, no solo un mecanismo de sobrevivencia, sino también una manera de posicionarse como autoridad, y como no-débil y no-vulnerable, en un entorno que resulta ser permanentemente hostil. No es casual que estudiantes contasen las peleas en las que han estado involucrados/as con cierto orgullo (ver acápite VII.4).

Hay que defenderse. (Alumna 5º, centro A)

Yo le meto un palo y me embalo (*me voy*) corriendo. (Alumno 5º, centro A)

Si me dan yo me voy a defender. No me puedo quedar así. (Alumno 6º, centro A)

R: Y ellos fueron a mi curso la última vez y me dieron una galleta ¿y que yo hice? Yo tenía un lápiz en la mano pero cuando yo iba a hacer así (*puyarlo*) y la directora me lo quitó.

P: ¿O sea que tú lo ibas a puyar?

R: Sí, porque él me dio una galleta sin yo hacerle nada, yo escribiendo en mi curso y él me da una galleta ¿qué tengo qué hacer? (Alumnos 6º, centro A)

Yo no me dejo da’. Yo digo “el que me busca me encuentra”. Hay que defenderse, porque si uno se lleva de eso matan a uno. (Alumna 7º, centro A)

Y hay algunos también que arman pleitos (*peleas, discusiones*) solo para que los otros vean que se sabe defender. (Alumna 7º, centro A)

No me voy a quedar dao’ (*golpeado*). El que me da yo le doy, porque mi papá me dice que no me deje da’ y mi mamá también. (Alumno 7º, centro A)

Aquí si tú te dejas dar, te van a matar a golpes. (Alumno 7º, centro A)

El que me dé un mal golpe, yo le doy dos. (Alumno 7º, centro A)

Uno no se puede quedar dado. Yo me doy a respetar para que me respeten. (Alumno 7º, centro A)

Yo peleo porque no me voy a dejar da. Después cogen a uno de pendejo. (Alumna 8º, centro A)

Yo al que me da yo le doy y si es más chiquito que yo y me está molestando y me está dando, yo le doy sus cocotazos (...) pero si es de mi tamaño o si es más grande que yo agarro un palo y me defiende y si es de mi tamaño me fajo (*peleo*) con él. (Alumno 8º, centro A)

El “no quedarse dao”, además de ser una estrategia de sobrevivencia y posicionamiento, remite a la existencia de una carencia de educación emocional en alumnos y alumnas. El estudiantado no maneja ninguna otra estrategia ni herramienta de abordaje que no sea reaccionar y defenderse con violencia.

Porque se quillan (*molestan*) mucho, se quillan de na'. (Alumno 5º, centro A)

Yo me siento así. Me da como furia como de agarrarlo y estrangularlo. (Alumna 6º, centro A)

Sí, ella se altera por todo y a veces ella agarra a los más chiquitos y le da muchos golpes. (Alumna 7º, centro A)

Te molestan y tú te enojas mucho y quiere darles. (Alumno 7º, centro A)

A veces lo que quieren es que lo escuchen, hay un vacío por dentro y ellos quieren que los escuchen, que les hagan caso y para que le hagan caso ellos exageran, gritan o dicen cualquier cosa o dicen cualquier palabra para llamar la atención de profesor. (Directora, centro A)

Al tu no tener tolerancia si tu estas escribiendo y el compañerito te cruza y te dañó tu trabajo, tú te molestas, y le das, o le dices algo, y ya ahí se va generando una de las cosas. (Coordinadora pedagógica, centro A)

Muchos empiezan a hacerlo por falta de atención, porque mami y papi ya no están juntos, porque uno no me quiere. (Coordinadora pedagógica, centro A)

Por la mínima cosa ya quieren pelear. (Profesora 5º B, centro A)

Ellos están que porque tú me mires ya la acción de ellos es pelear. (Orientadora, centro A)

Ante la situación de violencia escolar, se evidenció que el cuerpo docente también ha asumido la violencia como un recurso de defensa, lo cual también habla de sus propias carencias de inteligencia emocional.

El maestro tiene que defenderse ¿en qué sentido? El profesor no puede quedarse como que no está pasando nada. Tiene el maestro que darse a sentir, que él es que está dirigiendo el proceso de educación. (Profesora 6º B, centro A)

Uno de los estudiantes le levantó la mano a una maestra, y yo le dije: "Si tú le das a ella, te voy a dar como una mujer a un hombre, para que la respetes." (...) Cuando me tengo que poner los pantalones como un hombre, igual que ellos, yo me los pongo. (Profesora Español, centro A)

Yo tengo que subir la voz. Tengo que ponerme agresiva, no soy así pero tengo que hacerlo así. Tengo que subir la voz, tengo que cambiar mi carácter y darme a entender que yo soy la maestra. (Profesora 6º A, centro A)

El que entre a un sistema educativo tiene que venir con dos guantes y mucha tolerancia. (Profesora Español, centro A)

Sería necesario profundizar, en futuros estudios, hasta qué punto el propio estudiantado demanda que sus docentes tengan "mano dura", revelando esto la naturalización de la violencia.

Es bueno que tengan paciencia, calma, pero también es bueno que sean fuertes porque nosotros tampoco somos demasiado fáciles. Entonces tienen que hablarnos duro para que uno le obedezca. (Alumna 6º, centro A)

Si los profesores no le se ponen duro a los muchachos, los matan. (Alumna 7º, centro A)

En un día de observación, un estudiante me dijo en los pasillos: "Aquí los profesores tienen que venir con una vara. Solo así pueden con nosotros". Todo este panorama nos habla de sus contextos de vida en violencia y del hecho de que no conocen otras formas de relacionamiento ni entre pares ni intergeneracional.

Los episodios de violencia ocurren con tan abrumadora frecuencia que es difícil determinar quién los origina y quiénes se defienden con violencia. La línea divisoria es bien difusa. Durante el trabajo de campo, todas las situaciones de violencia vividas y narradas fueron en su mayoría, de carácter reactivo. Sin

embargo, destaco que el hecho de que todo el mundo se siente permanentemente provocado también se constituye en un mecanismo de evasión de responsabilidad.

R: Un muchacho le dice una mala palabra a otro que le incomoda y ahí se arma la violencia porque le tira algo, le da y ahí y ahí se arma la...  
R: Comienzan a pelear. (Alumnas 5º, centro A)

Yo no soy violento pero yo me defiendo. Yo no me quedo dado, no. (Alumno 5º, centro A)

A mí me agarró la nalga y me estaba manoseando y le hice así ¡pán! y le di duro para que más nunca vuelta a relajar conmigo. (Alumna 6º, centro A)

A mí a veces me da pique (*rabia*), me dan ganas de brincarles cuando ellos hacen eso (*cuando le agarran los glúteos*). (Alumna 6º, centro A)

Yo me siento así. Me da como furia como de agarrarlo y estrangularlo. (Alumna 6º, centro A)

Pero si me dan yo me voy a defender, no me puedo quedar así. (Alumno 6º, centro A)

Yo peleo porque me provocan o por el relajo. (Alumno 6º, centro A)

Es que le dan golpes a uno, ¿qué uno va a hacer? Si te quedas así, como un zonzo, te siguen dando, te siguen dando y te cogen como un zonzo. (Alumno 7º, centro A)

Me agarraron la nalga y le di un puñetazo por freco (*atrevido*). (Alumna 8º, centro A)

¿Cómo decirle? Nosotros insultamos, pero porque nos insultan. Ellos empiezan y nosotros les respondemos. (Alumna 8º, centro A)

Por decir que iba a singar con mi mamá y que iba a mangar con mi hermana, me quillé (*molesté*) y le di un par de trompadas. (Alumno 8º, centro A)

Cualquiera que me está buscando me va a encontrar, te lo estoy diciendo. Yo cuando estoy aburrido no me gusta que relajen conmigo. (Alumno 8º, centro A)

## VII.16 Estrategias institucionales para el abordaje de la violencia escolar

Los planteamientos y opiniones formales del equipo de gestión y del cuerpo docente remiten a que realizan un trabajo de educación en valores como estrategia principal para hacer frente a la violencia escolar.

Tuvimos dos años trabajando un proyecto de cultura de paz. (...) Aquí los profesores y hasta los conserjes están capacitados. (...) Como escuela estamos formando valores, inculcándolos también y, educando para la sociedad. (Directora, centro A)

Yo trabajo semanalmente con darles (*al cuerpo docente*) una lectura reflexiva para que ellos vayan leyendo y poniendo en práctica (*en los grupos pedagógicos*). (Coordinadora pedagógica, centro A)

Nosotros tenemos por mes los valores que se van trabajando, profundizando, y los vamos recordando en el acto cívico, se recuerda en el aula. Se manda a investigar para que ellos vayan apropiándose y trabajando esos valores que son propios de nuestro centro. (Coordinadora pedagógica, centro A)

Nosotros les hemos dado charlas sobre las normas de convivencia (*al estudiantado*), de cómo ellos deben manejar los conflictos en el aula. Todo se lo hemos dado a ellos. (Orientadora, centro A)

Lo que nosotros hacemos es hablarle y hacerle cosas para que no sean violentos, ponemos su películita, le hablamos de la familia, de lo que son los valores, le decimos que las cárceles están llenas y no cabe más gente y le digo cosas para que ellos abran los ojos. (Profesor Educación Física, centro A)

Aquí se trabaja en valores. Se hacen trabajos recordando todos los días como una rutina. En la primera hora uno le habla, le menciona todos esos valores, a ver qué se puede sacar de ellos, a ver qué se les queda. (Profesora 5º B, centro A)

Incluso a nosotros nos han dado talleres sobre cómo manejar los conflictos entre ellos. (Profesora Matemáticas, centro A)

Todo este discurso sobre la educación en valores contrasta con los planteamientos del estudiantado y con la propia realidad de violencia que ejercen docentes contra estudiantes (ver acápite VII.12). Además, destaca la concepción de los valores como algo que se enseña y aprende de manera discursiva, y no vivencial. Se hizo evidente que el personal docente “recita” valores que cree socialmente legitimados lo cual no se traduce en un trabajo real de educación en y para los valores. Las observaciones no participantes

realizadas, evidenciaron que la convivencia cotidiana entre padres y la intergeneracional no es coherente con la educación en valores que se plantea se fomentan.

Los valores se celebran cada mes. (Alumna 5º, centro A)

P: ¿Cuál es el valor de este mes? ¿Se acuerdan?

*(Todos hacen silencio. Nadie responde)*

P: Ok. ¿Y esos valores quién los elige?

R: La directora, la orientadora y el personal de allá abajo los elige.

P: ¿Y ustedes no lo han elegido nunca?

R: No, nosotros no, los elige el personal de la Dirección. (Alumnos 5º, centro A)

P: ¿Y aquí en la escuela existe algún trabajo con valores, sobre convivencia?

R: Sí.

R: Sí, son doce.

R: Todos los meses no ponen dos.

R: Dos valores todos los meses.

R: El mes que pasó fue tolerancia, ¿y qué?

R: Y respeto.

R: Sí, tolerancia y respeto.

R: Por mes van poniendo.

R: En enero fue paz y amor. (Alumnas 7º, centro A)

Mientras el cuerpo docente habla de educación en valores, el estudiantado reportó la suspensión, la expulsión y la baja de la calificación como las tres estrategias principales utilizadas por el centro educativo para el abordaje de la violencia escolar. Una vez más, se hizo presente una respuesta institucional violenta.

Llama la atención, además, que ninguna estrategia institucional es preventiva y que todas se basan en tratar de responder y sancionar a la conducta observable, sin considerar las motivaciones ni las emociones que sustentan los actos violentos. Además, solo existen estrategias específicas para atender casos de robos, armas y violencia física lo cual, entre otras cosas, invisibiliza y resta importancia a la violencia verbal y sexual.

Siento que la mayoría de las veces, la directora, la orientadora y la coordinadora pedagógica me hablan desde lo que ellas entienden que me interesa escuchar. Es común que utilicen frases como “hay que mediar y no pelear”, “tienen que dialogar” y “tienen que ser tolerantes” al hablar con el estudiantado cuando yo estoy presente, sin embargo las

propias estrategias que el centro pone en marcha distan mucho de esta consideración. El cuerpo docente y el equipo de gestión hablan siempre desde el “deber ser”. ¿Acaso los adultos nos concentramos en sancionar en vez de comprender? ¿Hasta qué punto estar inmersas en esta cotidianidad de violencia les hace insensibles como estrategia de sobrevivencia? ¿El concentrarnos en el “deber ser” nos impide comprender la realidad? (Diario de campo. 8 de abril, 2015).

La directora atiende un caso mientras otros seis alumnos están afuera de la oficina esperando ser atendidos. Por lo que ellos mismos me comentan, estaban ahí porque habían peleados. En un momento la directora sale y les dice, en tono alto y autoritario: “Ustedes se me quedan ahí parados. Yo estoy trabajando. Cuando termine voy con ustedes. Se me quedan ahí parados en silencio. Y se me callan que ustedes no tienen derecho a hablar. Ustedes se han portado mal. No tienen derecho a hablar”. “Yo no me iba a dejar dar”, le responde uno de los estudiantes. (Diario de campo. 21 de abril, 2015).

### **VII.16.1 Separarles**

Separar al estudiantado es la primera reacción ante una pelea; son “los primeros auxilios”.

A veces se usan los primeros auxilios. Hay que separarlos. (Profesor Educación Física, centro A)

Sin embargo, el o la docente no hace la separación directamente, sino que pide a otro estudiante que lo haga. Esto por dos motivos que corroboran tanto docentes como estudiantes: porque los y las docentes tienen miedo a que les den un golpe, y porque luego pueden decir que el docente estuvo involucrado en una pelea y/o golpeó al estudiante. Pedir que sea otro estudiante que los separe, es una manera del docente salvaguardarse.

La profesora cuando están peleando le dice a otros compañeros que los desaparten, porque hay muchos que si ella los desaparta dicen que le estaba dando y si otro le dio dicen que fue la profesora. (Alumna 5º, centro A)

A veces cuando están peleando la profesora ni los desaparta, porque dicen que la profesora fue que le dio. (Alumno 5º, centro A)

Los profesores llaman a alguien para que los desaparte. (Alumno 7º, centro A)

Uno no los quiere desapartar porque cuando viene a ver le dan un golpe a uno. (Profesora Idiomas, centro A)

A (*profesor de educación física*) le abollaron un ojo porque él estaba separando una pelea. (Coordinadora pedagógica, centro A)

¡Claro mi amor! Si yo voy a separar a dos y hay trompadas por todos los lados, algo se te pega. (Profesor Educación Física, centro A)

Han habido ocasiones en que uno ha tenido que enfrentarse a ellos cuando van a pelear y te han empujado por querer despartarlos. (Profesora Español, centro A)

### VII.16.2 “¡Póngale su mala nota!”: bajarles la calificación

Las calificaciones, o las notas, son utilizadas como un elemento de amenaza y de violencia de la escuela, y se constituye en una expresión del abuso de poder ejercido por el personal docente hacia el alumnado. Aunque ningún docente así lo admitió, los testimonios del estudiantado en los talleres y los grupos focales, así como mi propia observación, hablan de que es una práctica generalizada.

A mí un día yo estaba en la escuela haciendo clase y entonces dos muchachas me tiraron agua en la cabeza y yo me quedé así tranquila y me tiraron de nuevo y entonces yo fui donde la profesora. ¿Y qué hizo la profesora? Le bajó la nota y ellos dijeron que me iban a dar y la profesora le bajó más la nota. (Alumna 5º, centro A)

Le bajan la nota y lo llevan a la dirección. (Alumno 5º, centro A)

También lo amenaza con que le va a bajar la nota. (Alumna 6º, centro A)

La directora le dijo “póngale su mala nota”. (Alumna 6º, centro A)

Dijo (*el profesor*): “les voy a quitar cuarenta” (...) Para mí que yo no tengo ni un cero. (Alumna 7º, centro A)

Al que le falta el respeto a la profesora le bajan la nota. (Alumna 7º, centro A)

Él dice: “Deja que haga lo que él quiera que lo vamos a quemar” y te pone notas malas. (Alumno 8º, centro A)

La mayoría de octavo B tiene la nota de 50 para abajo. (Alumno 8º, centro A)

Pierden muchos puntos por eso (*por las peleas*). (Alumno 8º, centro A)



### **VII.16.3 Estrategias específicas para robos y porte de armas**

Para casos de robos, el cuerpo docente utiliza la estrategia de revisar al estudiantado y sus pertenencias, a lo interno de la propia aula.

Si es por un lápiz o “profe me robaron un sacapuntas” yo trato de resolverlo y que aparezca. Pongo uno de ellos mismo a revisar y ahí aparece. (Profesora 5º B, centro A)

La profesora pone a uno para que lo revisen. (Alumno 5º, centro A)

En relación al porte de armas, docentes y estudiantes plantearon que se realizan pesquisas varias veces a lo largo del año escolar.

Aquí en quinto revisaron las mochilas y a uno le hallaron una navaja. (Alumno 6º, centro A)

Le quitábamos las armas blancas y hacíamos operativos de ir a los cursos y revisar las mochilas. (Bibliotecaria, centro A)

Mira, a veces cuando pasa algo en un curso, yo les doy papelitos en blanco, porque no se puede decir en público, y les digo: “escríbanlo ahí la persona que tiene el cuchillo”. Y así aparece el nombre y nadie sabe quién lo dijo, ellos me lo dan dobladito. (Directora, centro A)

### **VII.16.4 “Todas las hembras tienen que venir con pantalones”: estrategias específicas ante la violencia sexual**

A lo largo de todo el trabajo de campo fue evidente que el centro educativo cuenta con unas normas implícitas que remiten al control del cuerpo y de la apariencia del estudiantado.

Para los alumnos, las normas incluyen el no teñirse el pelo, no usar “pelá caliente” (*corte de pelo que, según la población conservadora, usan los delincuentes*), no dejarse crecer mucho el pelo y no usar aretes.

No venir con pelá caliente es la regla. (Alumno 7º, centro A)

Cuando se está acercando diciembre, ellos se dejan crecer el pelo, y se tiñen de diferente color, pero desde que llegan a la escuela, todo eso hay que dejarlo. Usted no puede andar por ahí como un loco. Aquí no pueden entrar hasta que no le hayan crecido los cabellos. Si los dejo

entrar nunca se lo quitan. Estamos formando para la sociedad, para el mañana, lo que nosotros hacemos en la escuela va ser para el resto de su vida, entonces nosotros como directivos tenemos que estar pendiente a eso. (Directora, centro A)

En una de mis primeras visitas al centro, la directora se quejaba de que una adolescente se había hecho rayitos rubios (mechas) en el pelo: “ahora tu mamá va a tener que comprarte un tinte de esos que venden en el colmado para arreglártelo y para que puedas entrar (*a la escuela*)”.

Hoy la orientadora y la coordinadora hablaban con una madre sobre la importancia de que no deje ir a su hija a la escuela con las uñas pintadas ni con pintalabios. “Por ahí empiezan los problemas, las provocaciones”, comentaba la orientadora. (Diario de campo. 21 de abril, 2015).

Para las alumnas, las normas incluyen el no teñirse el pelo, no usar accesorios llamativos, no maquillarse ni pintarse las uñas.

Yo tengo una norma aquí de que ellas tienen que venir sin uñas postizas. Yo tengo que explicarles a ellas porque eso está mal que ellos vengan así a la escuela, porque estamos formando personas para la sociedad y usted no va a ir a trabajar a un banco con ese color de uñas, ni con esas uñas postizas. (Directora, centro A)

Las muchachas, ahora mismo, lo que están viniendo es a pintarse, a maquillarse. (Profesora Español, centro A)

Además, llama la atención que las alumnas tienen prohibido ir con falda a la escuela. Se hace evidente, que todas estas prohibiciones guardan también relación con la noción interiorizada de que es la mujer quien provoca situaciones de violencia y, por tanto, es merecedora de la misma.

R: No, ya nadie tiene falda ya.

R: Por eso fue que les pusieron pantalones a las muchachas. (Alumno 6º, centro A)

Yo venía con falda y este año es que estoy estudiando con mi pantalón. (Alumna 8º, centro A)

Lo que pasa es que algunas hembras vienen con faldas muy cortas, entonces cuando vienen con esas faldas, ellas lo que provocan a los varones. Entonces, la directora, para un bien de nosotros dijo de solo venir en pantalón. (Alumna 8º, centro A)

Todas las hembras tienen que venir con pantalones. (...) Aquí les han recomendado que no pueden venir con faldas. La misma directora les ha dicho: "Mira, no puedes venir con faldas. Tienen que venir con pantalones". (Profesora Naturales, centro A)

En los últimos años, los centros educativos públicos han ido modificando el uniforme diferenciado exigiendo a las alumnas que utilicen pantalón. Esta decisión ha buscado hacer frente a las situaciones de violencia sexual. No parece existir ningún esfuerzo educativo hacia alumnos ni alumnas. La respuesta institucional es controlar la corporalidad femenina.

### VII.16.5 Referir el caso a la dirección

Durante todo el tiempo del trabajo de campo, de manera permanente la directora y el equipo de gestión se mantuvieron abordando casos de violencia escolar. Para tratar de continuar con el programa y ritmo de clases, el cuerpo docente remite los casos que ocurren a la dirección. Docentes y estudiantes así lo constataron.

Si se me salen de la mano, uno va allá a la dirección. (Profesora Español, centro A)

Cuando un niño pelea, uno lo manda directamente a la dirección. (Profesora Matemáticas, centro A)

Dependiendo de cómo haya sido el pleito (*pelea*) los llevamos a la dirección. (Profesora Sociales, centro A)

Pues la dirección toma el control, yo ahí ignoro qué es lo que se determina, pero sé que la dirección toma el control. (Profesora 6º B, centro A)

R: Cuando pelean, ella lo manda para la dirección.

P: Ok. ¿Y qué hace la directora?

R: Oh, algunas veces los corrige y algunas veces los suspenden. (Alumnas 5º, centro A)

Un día un niño allá abajo le dio a otro en el ojo y lo bajaron para la dirección. (Alumno 5º, centro A)

¡Oh!, lo llevan a la dirección. (Alumno 6º, centro A)

Sacan a uno para afuera y llaman a la directora. (Alumno 7º, centro A)

Un tema a profundizar en próximos estudios es la dedicación de tiempo que el equipo de gestión dedica al abordaje de casos de violencia escolar.

La psicóloga y la directora ya se encargan de manejar ese problema.  
(Profesora 5º B, centro A)

Resulta interesante destacar que tanto docentes como estudiantes llamaron “dirección” al trabajo que hacen la directora, la coordinadora y/o la orientadora. Esto nos puede estar hablando de que no existe diferencia significativa en el tipo de intervención que hacen los distintos actores.

La psicóloga hace un excelente trabajo. Se hacen diálogos personales con ellos. Se hacen charlas. (Coordinadora pedagógica, centro A)

La psicóloga tiene todo registrado. Ella tiene un registro, una bitácora, referente a cómo ella va trabajando cada caso. (...) Se ponen a firmar a los padres los acuerdos. (Coordinadora pedagógica, centro A)

Yo trato de hablar. Primero hablo con ellos. Después que hablo con ellos entramos entre acuerdo. (Orientadora, centro A)

El equipo de gestión tiene una buena valoración del trabajo que realiza la orientadora, sin embargo sería conveniente profundizar en futuros estudios sobre el tipo de intervenciones que realizan y las necesidades formativas de esta figura del sistema escolar.

Otra cosa que he notado es que a la directora le gusta mucho llamar la atención (*regañar*) a los y las estudiantes delante de otras personas. Me parece que hay un punto a indagar sobre el tema de que no se respeta la privacidad del estudiantado. (Diario de campo. 17 de febrero, 2015)

Me llama la atención que las situaciones de conflictos y violencia entre el estudiantado tienen un manejo a modo de “chisme”. Me preocupa el abordaje “morboso” que he sentido que tienen muchos casos. Percibo que el equipo de gestión y los docentes tienen más interés en conocer los detalles del incidente, que en comprender las motivaciones del mismo. Es como si no existiera ninguna diferencia entre una persona cualquiera de la comunidad y la orientadora. Se me hace evidente la necesidad de fortalecer la formación de ese personal desde el sistema educativo. (Diario de campo. 23 de abril, 2015)

## VII.16.6 “Cambios de ambiente”: suspensiones y expulsiones

Estudiantes de 7º y 8º habían asistido a la Feria del Libro y allí comenzaron a robar gorras a estudiantes de otros centros. La situación terminó con varios estudiantes de otros centros golpeados y heridos con piedras. La directora me comentó que estos estudiantes fueron suspendidos. “Vendrán a coger los exámenes”, expresó. (Diario de campo. 5 de mayo, 2015).

La suspensión del alumnado quedó evidenciada como la estrategia principal utilizada por el centro educativo para hacer frente a la violencia escolar.

Testimonios en primera persona del estudiantado así lo confirmaron.

Cuando yo estaba en 4º yo no paraba de pelear. Me pasaba las 24 horas del día en la dirección y hasta no me querían inscribir este año porque dizque porque yo peleaba demasiado. (Alumna 5º, centro A)

A mí me han suspendido por pelear. (Alumna 6º, centro A)

R: A mí no me gusta que me boten y me han botado dos veces

P: ¿Y por qué te han botado? Cuéntame.

R: Por pleitos (*peleas*). (Alumno 6º, centro A)

Por pelear y por andar en los cursos (*lo han suspendido*). (Alumno 6º, centro A)

A mí el otro año me botaron hasta que dieron los exámenes. (Alumno 8º, centro A)

A mí me han suspendido por peleas y ser cómplice y pelear. (Alumno 8º, centro A)

R: Nos botaron a todos porque nadie habló.

P: ¿Al curso entero lo botaron?

R: Sí.

R: Sacaron, tu sabes, a los más tranquilos, a los que no joden, a los que ella cree que no fueron. Sacaron como a cinco solamente. (Alumnos 7º, centro A)

Sí, varias veces, por pelear (*lo han expulsado*). (Alumno 7º, centro A)

Al preguntar sobre qué hace el centro educativo ante los episodios de violencia que ocurren, de manera generalizada el estudiantado habló de la suspensión. Es necesario destacar que muchas veces utilizan el término expulsión como sinónimo.

Si tú tienes los uniformes y peleas afuera (*de la escuela*), como quiera te botan. (Alumna 5º, centro A)

Lo mandan para su casa o sino lo suspenden. (Alumno 5º, centro A)

Siempre los botan cuando pelean. (Alumno 6º, centro A)

Allá en el curso botaron a una. La que siempre está relajando, la cara larga. Sí, porque se fajó con uno de 7º. (Alumno 7º, centro A)

Los botan con todo y papeles. (Alumno 7º, centro A)

La Directora la iba a botar pero la suspendió. (Alumna 8º, centro A)

Al indagar sobre por cuánto tiempo suelen ser las suspensiones, el estudiantado mencionó que el período suele ir desde dos días, una semana e incluso un mes. No existen unos criterios formales sobre cómo se determinan cuántos días de suspensión aplican. Esto queda al criterio subjetivo del equipo de gestión, según consideren grave el hecho cometido y/o reincidente la persona.

Solo la orientadora del centro educativo hizo mención de las Normas de Convivencia Escolar (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2013a), tema que habría que profundizar de cara a una posible revisión de las mismas.

Tenemos el reglamento que nos mandó la Secretaría. A veces uno dice que se va a regir por todo eso que está ahí, pero mayormente las normas que están en ese manual lo que hace es que favorece más al alumno. (Orientadora, centro A)

Según pude constatar en el trabajo de campo, por cada suspensión, el o la estudiante va acumulando una “ficha”.

P: ¿Y cuándo se acumula una ficha?

R: Cuando tu peleas o cuando te llevan a la dirección por algo. (Alumno 6º, centro A)

Entonces la Dirección le pone algunas medidas de sanción contra los estudiantes. A veces lo suspenden por dos días y le llenan una ficha. (Profesor Sociales, centro A)

Se maneja el discurso de que cuando se acumula cierta cantidad de fichas, el estudiante queda expulsado del centro. En algunos casos parece que se cumple; en otros, es un factor de amenaza que tampoco contribuye a que la situación de convivencia mejore.

A mí me han dado fichas pila (*muchas*) de veces. Al curso entero les han dado la ficha. (Alumno 7º, centro A)

A veces cuando ya tiene tres fichas lo botan. (Alumno 6º, centro A)

P: ¿Pero cuando les dan los papeles, no es para que se vayan de la escuela?

R: Sí, pero ella los recibe de nuevo

R: Ella los chancea (*bromea*). (Alumnos 7º, centro A)

El equipo de gestión y el cuerpo docente reconocieron que se han dado y continúan dándose situaciones de suspensión y de expulsión. Sin embargo, quizás a modo de resguardo, utilizan el “cambio de ambiente”. Al fin y al cabo, se trata de un cambio en la forma de nombrar pero la acción de exclusión sigue siendo la misma.

Este año se dio un solo cambio de ambiente de una niña de segundo que la maestra tenía como así (*simula un expediente grande*) de todos los incidentes de esa niña, y ya para mejoría de cuarenta (*en relación a sus compañeros*) se le da cambio a uno. Entonces se hace un cambio de ambiente, no así meramente expulsión, sino cambio de ambiente como decimos nosotros. En el distrito se hace y está permitido en todos los centros en enero. (Coordinadora pedagógica, centro A)

Hay algunos casos que sí, que lamentablemente pues hay que determinar sacar el estudiante, no porque entendemos que no le interesa estar aquí, sino que quiere un cambio de ambiente y pues le sugiero a la familia que lo cambie a ver si en otro lugar pues mejora su conducta. (Profesora 6º B, centro A)

Uno lo suspende, pero ¿por qué nosotros lo hacemos? Porque si los dejamos, ¿cómo estuvieran todos? (Orientadora, centro A)

P: ¿Y han habido casos en que han tenido que suspender a algún estudiante por problemas de conducta, de violencia?

R: Sí, en esta semana. De octavo y séptimo. (Profesora Español, centro A)

Hubo un tiempo en que la Directora tuvo que suspenderlas. Era necesario. (Bibliotecaria, centro A)

#### **VII.16.7 “Si usted no me trae a sus padres, usted no entra”: vínculo escuela y familias**

Lo suspenden o los botan hasta el día del examen. Hasta que no lleguen sus padres no entran a la escuela. No los dejan entrar. (Alumna 7º, centro A)

Citar al padre, madre o tutor/a ante un episodio de violencia es una práctica común de la escuela. Tratando de establecer una especie de ruta crítica en el

abordaje de los casos de violencia escolar entre estudiantes, parecería que es entendida como el segundo paso luego de haber sido llevado un caso a la dirección y, en algunas ocasiones, también el paso previo a una suspensión.

El vínculo con las familias parece reducido a este accionar. El personal docente y el equipo de gestión expresaron que se realizan charlas y reuniones, pero en el período del trabajo de campo no presencié ninguna ni pudieron mostrarme ninguna evidencia que así lo constatará.

Si te suspenden ellos te dicen que tiene que traer a sus padres para ellos hablar con tus padres y tenerlos informados. (Alumna 5º, centro A)

Mandan a buscar la mamá y el papá, y si no vienen no entra el alumno. (Alumno 5º, centro A)

Ella me agarró y me dijo: "vaya y traiga a su papá" y traje a mi papá. (Alumno 7º, centro A)

Buscan a los padres y le dan los papeles de los hijos a los padres. (Alumno 7º, centro A)

Al indagar con el cuerpo docente sobre en cuáles casos específicos se decide contactar y convocar a las familias, respondieron:

Cuando se fajan (*pelean*), cuando se roban algo. Cuando hay agresión física, que pelean. (Profesora Español, centro A)

Cuando hay niños que dan golpes, ya en esos casos se llama a los padres. (Profesora Naturales, centro A)

Sin embargo, la misma realidad familiar (ver acápite VII.1.2) dificulta que éstos muchas pueden asistir al centro en el momento que son convocados.

Y a veces para ver el padre del niño tenemos que mandar a la conserje con una ficha, y ni así vienen. (Bibliotecaria, centro A)

Uno manda a buscar a los padres y a veces no se presentan cuando uno quiere sino cuando ellos quieren o cuando ellos pueden. (Profesor 5º B, centro A)

Hay padres que a veces tú los mandas a buscar y dicen: "Ay profesora, yo no puedo". Y digo yo: "Bueno, usted que es su madre y no puede, ¿qué vamos a hacer nosotros?". (Profesora Matemáticas, centro A)

Uno los manda a buscar y ellos no vienen. (Profesor Sociales, centro A)



Cuando se manda a buscar un padre, son muy pocos los que vienen, siempre viene un tío, viene un primo, “mi papá siempre trabaja, mi papá no puede venir” y para a veces poder tener una comunicación con ese padre, tenemos que mandarlo a buscar con una ficha y con una conserje a la casa, solamente así, lo podemos traer, pero sino... Aquí había tiempos que nosotros no veíamos a los padres. (Bibliotecaria, centro A)

A pesar de que el equipo de gestión dice reconocer su realidad de trabajo, hasta que la familia no se hace presente en el centro, el o la estudiante se encuentra sin posibilidad de asistir a clases, violentándose así su derecho a la educación.

La directora me puso que si mi mamá viene es que me iba a dejar entrar. Entonces yo le dije: “yo no voy a perder mi clase. Yo voy a traer a mi mamá, para no perder mi clase”. Y la traje. (Alumno 8º, centro A)

Si usted no me trae a sus padres, usted no entra. De la única forma que el padre viene aquí es ya cuando le decimos al niño que hasta que el padre no venga no entra. Esa es la única manera. (Orientadora, centro A)

A veces tardan dos o tres días para venir porque ya sea que la mamá no pudo venir o cualquier otra razón, pero ya eso son problemas de ellos. (Profesor 5º B, centro A)

Duran una semana, dos semanas, hasta tres semanas y quizás vienen. Hay ocasiones que no vienen y el niño se retira. (Profesora Español, centro A)

El trabajo de campo me permitió constatar que el personal docente y el equipo de gestión acumulan “pruebas” para mostrar a las familias: fotos y videos son permanentemente recolectados.

R: Y a tirar (*tomar*) fotos la directora.

P: ¿La directora tira fotos?

R: Sí, para saber los que están.

R: Y mandarlo a buscar.

R: A los que estaban peleando.

R: Los suspende, como por una semana.

R: Esa es su prueba, por eso tiran fotos. (Alumnos 6º, centro A)

Aquí hacen de todo y peores son estos padres que se dejan manipular por ellos de que “no, no, no, eso es mentira, eso es calumnia” y ellos vienen, mi amor, como a querer que... Yo incluso estoy tirando fotos. Sí, para yo poder demostrar lo que ellos son. (Coordinadora pedagógica, centro A)

Cuando las familias finalmente asisten al centro educativo, y ante las quejas de la escuela por el comportamiento del estudiantado, las familias reaccionan con violencia, hecho que parece estar justificado tal y como es propio de la cultura dominicana donde está naturalizado el castigo físico como medio correctivo.

Uno está buscando la manera de cómo hablar con el papá y ¿tú sabes cómo vienen? ¡Con el palo en la mano! Le digo “¡pero no le dé!”. (...) De eso que se encarguen los padres en la casa (*de pegarle a sus hijos*) si ellos creen que el método le sirve, porque mi mamá usaba ese método con nosotros y es verdad dio sus resultados. Un fuetazo, una nalgada a tiempo resuelve. (Directora, centro A)

Le dieron una galleta al muchacho. "Y vuélvemelo a decir qué te voy a matar" le dijo. Y el muchacho se fue, salió por la puerta, se fue a buscar a la mamá y después vino y la mamá vino con una pistola dizque: "Lo estoy esperando que lo voy a matar". Eso fue otro lío también. (Alumna 6º, centro A)

Los golpes no arreglan a nadie. Pero hay situaciones que una buena pela o un buen galletón, como decía mi abuela, hace falta para enderezar a tu hijo. (Profesora Español, centro A)

El centro educativo reconoció que la estrategia de llamar a la familia —al menos en el modo en que lo hacen— no ofrece cambios, a pesar de lo cual la continúan implementando.

La familia siempre dice “vamos a resolver ese problema” pero el niño sigue violento, sigue igual. (Profesora 5º, centro A)

Se llaman a los padres pero no noto mucho cambio, porque al otro día, a veces, vienen iguales o peor. Como que veo que hay poco temor de los padres. (Profesora Matemáticas, centro A)

La paradoja es que la escuela solicita la intervención de la familia para que su hijo/a no sea violento/a, sin embargo esto deja al estudiantado expuesto a más violencia, a la vez que se le vulnera su derecho a la educación. Parecería que la consecuencia de la violencia escolar es estar sometido a más violencia en el hogar.

Y le dan golpes los padres. Lo fuetean (*golpean*). (Alumno 5º, centro A)

R: Nos ponen de castigo.  
R: Por ejemplo, no ver televisión, no hacer cosas que a uno le gustan, no salir de la casa. (...)  
R: Y hay padres también comienzan a amenazarte que si te quemas (*repruebas*) te van a dar (*golpear*).  
P: ¿Y le llegan a dar?  
R: Sí. (Alumnas 6º, centro A)

P: ¿Y cuando la directora manda a buscar los padres por una situación de violencia, qué hacen los padres?  
R: Nos castigan.  
R: Es tapita que me ponen (*en las rodillas, mientras está arrodillado*).  
R: Y nos ponen en un guayo (*rallador*).  
R: Primero nos mandan a bañar.  
R: Y me ponen un block, (*en la cabeza*) y me ponen un vaso así (*uno en cada mano*) y si se me cae...  
R: Me ponen un block grande, hincado (*arrodillado*).  
P: ¿Y cómo es eso de la tapita?  
R: Volteado así.  
R: Le duele eso ahí... (*las rodillas*).  
R: Y no te dejan jugar computadora ni ver televisión. (Alumnos 6º, centro A)

A veces les dan (*las familias a sus hijos*) en la misma dirección, delante de todos los compañeros le dan para que le dé vergüenza. (Alumna 7º, centro A)

Yo siento miedo cuando me botan, que yo pienso que me van a dar una pela. (Alumno 7º, centro A)

Me dejan trancado y no me dejan salir. (Alumno 7º, centro A)

A esa la pusieron de castigo hincada con una tapita. (Taller en 8º, centro A)

Te dan y te echan boches (*regaños*). (Alumno 8º, centro A)

### VII.16.8 Otras estrategias

Como forma de tratar de disminuir la violencia en el momento de cierre de la jornada escolar, el equipo de gestión decidió ir dándole salida, o “despachando”, al estudiantado en momentos diferentes según los grados. La diferencia de salida entre un grado y otro es de apenas pocos minutos.

Entonces la directora dijo que iban salir primero los de abajo. (Alumna 6º, centro A)

Ahora cuando despachan, cada profesora o la directora se ponen en un curso y van bajando en orden. (Alumna 7º, centro A)

Los de abajo es a la 5 en punto, los de la segunda es a la 5 y 5, y los de la tercera es a la 5 y 10. (Alumno 7º, centro A)

Si dos estudiantes han peleado, también se les despacha en momentos diferentes como manera de evitar que ocurra un episodio mayor.

Despacha a uno primero y deja que uno se vaya adelante. (Profesora 6º, centro A)

Vamos a suponer: si yo quiero pelear con él, entonces lo mandan a él primero para la casa, después me mandan a mí, después que despachan para que yo no le dé a él. (Alumno 6º, centro A)

Otra estrategia a destacar, es la relativa a sancionar al estudiantado con la limpieza del centro educativo. Esto, además de que no se traduce en un cambio en el comportamiento violento, tiene el problema de que se transmite la idea errónea de que el cuidado y la limpieza del espacio público es un castigo.

La regla es que cuando un estudiante hace algo de eso lo ponen a lavar los baños o a hacer algún oficio en la escuela. (Alumna 6º, centro A)

Lo ponen a limpiar los baños, a hacer los mandados a la conserje, a limpiar, a barrer. (Alumno 6º, centro A)

R: Lo ponen a limpiar por una semana.

P: ¿A limpiar el qué?

R: La calle de afuera.

R: Y la escuela aquí también. (Alumnos 7º, centro A)

A mí me pusieron a limpiar por la mañana. (Alumno 8º, centro A)

## **VII.17 Valoraciones de las estrategias por parte de estudiantes y docentes**

Injusticia, indiferencia e indefensión parecen ser las sensaciones más comunes en el estudiantado. Hay un marcado sentir en ellas y ellos de que “los profesores no hacen nada”, lo cual es aún más sentido en las alumnas de 6º. Esto pudiera estar explicando la presencia de la estrategia de auto-defensa y la noción de “no quedarse dao” (ver acápite VII.15.3).

A mí me quillan (*molestan*) las profesoras de aquí porque cuando uno le dice algo, no hacen nada. Se quedan como un palo, parado. (Alumna 6º, centro A)

Te tiran papel, te dan. Hablas con la profesora y no le hace nada. Se quedan igualitas y después yo les doy. (Alumna 6º, centro A)

R: Sí y te dicen dizque “vengan a ver. ¿Así es que te gustan?”, con su parte afuera (*en referencia a que los alumnos les muestran el pene*)

P: ¿Y las profesoras qué hacen?

R: Nada. La profesora se queda ahí escribiendo en su cuaderno.  
(Alumna 6º, centro A)

La profesora no me hace caso y yo siento que es un pique (*rabia*) lo que me da. (Alumna 6º, centro A)

A veces se quedan como que no le han dicho nada. (Alumna 6º, centro A)

Yo el otro día fui porque me partieron ahí con una butaca. Y lo que me dijo “es que ustedes pasillean mucho, que esto y que lo otro”. (Alumna 6º, centro A)

El profesor dice “dile a la directora” y se queda sentado en una silla mientras están peleando. (Alumno 7º, centro A)

Le agarran los glúteos a uno y no le hacen nada. (Alumna 8º, centro A)

Las alumnas de 6º también expresaron una sensación de apatía e indiferencia por parte del cuerpo docente.

A mí no me gusta de esta escuela que tú dices “me robaron esto” y te dicen “usted tiene que cuidarlo”. (Alumna 6º, centro A)

A mí me rompieron una cadena, y yo fui y ella lo que dijo fue que yo relajo mucho y que relajo con los varones. (Alumna 6º, centro A)

Cuando le decimos a la directora, la directora dice “¡que forma de enamorarse tienen los varones!”. (Alumna 6º, centro A)

Las opiniones dadas por el estudiantado hablan de la existencia de reglas educativas que son ambiguas y que consideran no siempre son justas ni simétricas. “Por uno pagan todos”, expresaron.

Y ¡permiso! también hay un niño que me partió ahí, y la mamá de él trabaja aquí en la mañana, es secretaria, y por eso lo apoyaron a él. Tuvieron que darme dos puntos. (Alumna 6º, centro A)

Ella le dijo a la directora dizque que yo estaba molestando, que yo estaba voceando y era otra. La directora le dijo “póngale su mala nota” y fue ella la que me agredió a mí. (Alumna 6º, centro A)

Nosotros le dijimos, y del batazo (*golpe con un bate de béisbol*) nosotros también le dijimos, y ellos dicen que es mentira porque al otro grupo de ellos lo apoyan. (Alumno 6º, centro A)

Yo me quillo (*me molesto*) porque la directora tiene doble cara. Ella defiende a los que les conviene. Por ejemplo, usted está estudiando, y a

usted le pegan una masita, y usted le da un trompón, los bajan a los dos y me botan a mí y al otro lo dejan en el curso. Todo es por carita. (Alumno 7º, centro A)

Si un muchacho se porta mal con usted, no debe pagarlo con toditos. (Alumna 7º, centro A)

No me gusta que cuando uno hace algo mal, pagamos todos. (Taller en 8º, centro A)

Es interesante también destacar que las alumnas expresaron que existe un favoritismo hacia los alumnos, mientras que los alumnos expresaron lo contrario. Esto remite una vez más a la ambigüedad y poca claridad de las normas de actuación del centro educativo.

Ella nada más defiende a los varones y a las hembras no. Los varones le hacen de todo y ella no les dice nada. (Alumna 5º, centro A)

Los varones te hacen algo y ella en vez de apoyarnos a nosotras apoya a los varones. (Alumna 6º, centro A)

Ella le tiene miedo parece a los muchachos. (Alumna 7º, centro A)

Yo me quillo (*moles*) con la profesora porque la profesora apoya a las mujeres, no a nosotros. (Alumno 8º, centro A)

Si usted es mujer, yo no le puedo dar a usted. Si le doy a usted me botan a mí y a ella no la botan, porque ella es mujer. (Alumno 8º, centro A)

Llamo también la atención sobre la respuesta del centro educativo ante el episodio de una maestra golpear con una correa en un ojo a un estudiante.

Se cubrieron unos pequeños gastos de médicos, una crema y eso que había que comprarle al niño. Se manejó así, de manera interna. (Coordinadora pedagógica, centro A)

Esta “manejo discreto” habla de un trato diferenciado y desigual entre el estudiantado y docentes. Al indagar con una estudiante de 5º sobre qué hace la dirección con los y las profesoras que ejercen violencia contra ellos, responde: “ellos se guillan (*se hacen de la vista gorda*) y no hacen nada”.

Por otro lado, docentes y estudiantes coincidieron en valorar que las estrategias que implementa el centro educativo no logran transformar a nadie y no mejoran la situación de violencia escolar.

Al niño uno no le ve un cambio de conducta. (Profesora 6º, centro A)

Ellos no cambian. Se tranquilizan por una semana pero vuelven a pelear. (Profesor Sociales, centro A)

Ella nada más le dice: "Te voy a bajar la nota" y ellos siguen, siguen igualitos. (Alumna 5º, centro A)

Le bajan la nota y lo botan pero ellos siguen dándole a uno y tirándole vaina. Siempre vuelven y lo hacen. (Alumno 5º, centro A)

Y lo vuelve a hacer al otro día. Al otro día lo vuelve a hacer (Alumno 7º, centro A)

De manera específica, el estudiantado abordó la suspensión como una estrategia que no es eficaz, a pesar de lo cual es una práctica que se perpetúa en la dinámica escolar. Algunos estudiantes incluso la equiparan a unas "vacaciones".

Vuelven igual. No cambia nadie. (Alumno 5º, centro A)

A mí me suspendieron cuando yo estaba en quinto y yo lo cogí como si eso fuera unas vacaciones, o sea que me puse peor en vez de mejorarme y entonces yo creo que no deben suspender a los estudiantes porque lo que hacen es que se ponen peor. (Alumna 6º, centro A)

Yo creo que de nada sirve suspenderlo si como quiera siguen en lo mismo. Ellos van a hacer unas vacaciones como quien dice. Deberían aconsejarlo, ponerle un castigo, un castigo aquí en la escuela y no suspenderlo, porque con eso lo hacen es que lo queman y le ponen su inasistencia y como quiera siguen en lo mismo, porque lo han hecho con muchos estudiantes de aquí y siguen igual. (Alumno 8º, centro A)

Sin embargo, al preguntarles sobre por qué la situación de convivencia no mejora, las y los docentes no se plantearon una reflexión crítica sobre sus propias estrategias, sino que la responsabilidad la vuelven a depositar en la familia.

Cultivar valores, o en la casa no se los están dando, y entonces el maestro tiene que ser padre, madre, psicólogo, y enseñarle los valores que ellos deben traer de su casa. Por eso es que no cambian. (Profesora 6º A, centro A)

La conducta que viene del hogar la escuela no la puede controlar. (Profesor Sociales, centro A)

## **VII.18 Propuestas por parte del cuerpo docente**

### **VII.18.1 Trabajo con familias**

El personal docente, a la hora de proponer nuevas posibles estrategias para hacer frente a la violencia escolar, solo sugirió fortalecer el trabajo con las familias. Esto resulta interesante pues pone de manifiesto, no solo la imposibilidad de mirarse de manera auto-crítica, sino también que el centro educativo no se asume como parte activa en la solución de la problemática en tanto institución social responsable de una acción educadora.

Hay que trabajar con la familia, hay que inculcar los valores, hay que educar a la familia. (Directora, centro A)

Yo les he dicho “padres, señores, pero un domingo... yo sé que no hay dinero pero llévenlo para el malecón aunque sea a ver el mar o llévelo al mirador, que eso es gratis, hay columpios”. (Coordinadora pedagógica, centro A)

Es necesario trabajar con los padres, con la familia. (Orientadora, centro A)

La familia debe integrarse más a la escuela. (Profesor Educación Física, centro A)

Que se hagan más jornadas pero para los padres. Que los orienten a ellos. Que les digan a ellos cómo tratar a sus hijos. (Profesora Español, centro A)

Yo creo que tienen que dar un programa como de capacitación, como de formación, a los padres primero, porque hay que educar a los padres primero. (Profesora 5º B, centro A)

Hablar con los padres para que en dado caso si ellos pelean en frente de sus hijos, que traten de hacerlo donde ellos no estén presentes para que ellos no vean tanta violencia. (Profesora Idiomas, centro A)

Yo digo que la educación dominicana aquí va a cambiar cuando los padres cojan su responsabilidad de ser padres. (Profesora 6º A, centro A)

Que se den charlas, que integren más a los padres y que busquen la forma de cómo comprometer a los padres para que vengan a la escuela. (Bibliotecaria, centro A)

Yo pienso que el Ministerio debe de hacer un programa para trabajar en los hogares. (Profesora 6º B, centro A)



## VII.18.2 Otras propuestas

La maestra de matemáticas planteó la importancia de que el estudiantado reciba con regularidad charlas educativas.

Yo considero también que, de vez en cuando deben dárseles charlas (*al estudiantado*), que no seamos las mismas personas que estamos en el centro, sino como que vengan de otros lugares. (Profesora Matemáticas, centro A)

La maestra de 6° B propuso el desarrollo de una propuesta integral que aborde el rol de los medios de comunicación y que incluya el fomento de la lectura y la cultura. Aunque esto es, sin duda necesario, llama la atención al hecho de que ella —al igual que ningún otro docente— no se siente y no se asume como parte responsable de la solución.

Entonces hay que hacer un programa entiendo yo, el Ministerio de Educación para que se trabaje en las esquinas, que en vez de poner tantos cartelones de política que pongan muchos cartelones de lo que es la paz, de lo que es la tranquilidad, lo que es el silencio, este es un país muy ruidoso también. (Profesora 6° B, centro A)

Que se hagan libritos pequeños, llamativos, coquetos, para los estudiantes, con caricaturas, algo que sea atractivo para que los muchachos lo lean. Y a los padres darle películas en las esquinas, darle películas en los supermercados, en las iglesias. (Profesora 6° B, centro A)

## VII.19 Propuestas por parte del estudiantado

### VII.19.1 Propuestas preventivas

Resulta interesante que fuesen los y las estudiantes quienes hayan planteado con mayor énfasis y consistencia la importancia y la necesidad de enfocar la mirada en lo preventivo.

El personal de la escuela no pone mucha atención, como que no le ponen mucho asunto. Nada más ponen asunto cuando pasa, entonces quieren venir a suspender. (Alumna 6°, centro A)

Ya antes había revelado la demanda constante del estudiantado de querer aprender más (ver acápite VII.2.4). A la hora de proponer estrategias para prevenir la violencia escolar, ellas y ellos sugirieron cuestiones relacionadas a sus clases y a la metodología de enseñanza. Llama la atención la demanda de enseñanza de artes y deportes.

Yo siendo la directora y pongo un curso de canto, de baile, de teatro, de pelota... para ocupar la mente. (Alumna 6º, centro A)

P: Entonces ¿cómo se podría entonces solucionar esa situación?

R: No jugar de mano.

P: ¿Y cómo se jugaría entonces?

R: Podemos jugar haciendo cuentos.

R: Jugar con un libro.

R: También jugar al que pestañe primero.

P: ¿Y cómo sería eso de jugar con un libro?

R: Haciendo cuentos.

R: Jugando "stop" (*juego de creación de palabras*).

R: Contando historias.

R: Sí, así, leyendo.

R: Ponerse retos...el que me haga 10 fracciones. (Alumnos 6º, centro A)

Yo cambiaría la biblioteca porque esta biblioteca está estrechita. (Alumno 8º, centro A)

R: Pusiera un curso de química.

R: ¡Ay sí!, como la universidad que tiene su curso de química, de informática.

R: Poner la escuela más grande para que quepa más gente. (Alumnos 8º, centro A)

Me gustaría que nos den más deporte. Que nos enseñen a hablar inglés, francés y que me enseñen más. Para mí la escuela no está en orden. (Taller en 7º, centro A)

Que den más clases diferentes. Manualidades, que hagan reciclajes y nos enseñen a hacer figuras de lo que sea con las cosas recicladas. Que den informática. Que den crítica de las cosas, pero dando manualidad no solo de escribir. Que le den libros de leer a los niños. (Taller en 7º, centro A)

Hacer la escuela más grande, más bonita, con más espacio, con profesores que sean más unidos. (Taller en 8º, centro A)

El diálogo y la participación también emergieron en el estudiantado como propuestas de estrategias para mejorar la convivencia escolar.

Si yo fuera la directora yo empezara hablando con los estudiantes a ver qué ellos creen que se puede hacer y entre todos buscaríamos la solución. (Alumno 7º, centro A)

Las cosas no se arreglan ni con problemas ni con peleas. Se arreglan pidiendo el perdón y también hablando. (Alumna 6º, centro A)

Mira, si él te da a ti, tú le vas a tener rencor por darle él, ¿sí o no? Mejor se habla por el dialogo. Por el diálogo salen los dos ganando. (Alumno 6º, centro A)

Yo digo porque lo empeora, porque de ahí, él va a tener más rencor, más violencia. Es mejor por el diálogo: "mira, deja de estar haciendo esto, porque esto es malo, ya tu sabes bien que lo malo y etc." Así ellos entenderán, si tú le hablas con el diálogo ellos entienden, pero si le habla con la violencia no. (Alumno 6º, centro A)

### **VII.19.2 Propuestas de mayor control**

A pesar de lo expresado en la sección anterior, las propuestas más frecuentes por parte del estudiantado resultaron ser aquellas que demandan mayor vigilancia, control y castigo.

Le pusiera un castigo y vigilarlo todo el día. (Alumna 5º, centro A)

Poner cámaras y el que pelee lo suspendo o lo boto con todo y papeles. (Alumno 5º, centro A)

Poner un policía en cada esquina. (Alumna 6º, centro A)

Me gustaría poner cámaras para ver a los que roban y para botarlos. (Alumna 6º, centro A)

Yo lo amarraría de una pata de la silla con una cadena. Los amarro para que se abracen. (Alumno 6º, centro A)

Poner policías para que revisen, que se paren en la puerta y que revisen. También poner cámaras para ver qué hacen los alumnos y ver si los botamos o no lo botamos. (Alumno 7º, centro A)

Pusiera el ejemplo y me pusiera a supervisar y a subir siempre a los cursos, para ver que están haciendo los maestros y los estudiantes. (Alumno 8º, centro A)

Además, alumnas y alumnos propusieron la expulsión definitiva de aquellos estudiantes reincidentes en episodios de violencia.

En caso de que yo fuera director, yo lo que haría fuera a los muchachos que son tranquilos y mansos se le dejara la inscripción abierta, pero a uno que esté jodiendo (*molestando insistentemente*) y venga a perder el tiempo yo no lo inscribo. (Alumno 5º, centro A)

Cogería cada uno de los estudiantes y los botara. Le diera a cada uno hasta tres días fuera de la escuela. Nada más vinieran aquí los viernes y ya. (Alumna 6º, centro A)

R: Lo botara.

R: Lo suspendiera.

R: Hasta cuando él decida que lo va a hacer bien; ahí que vuelva.

P: ¿Y no se van a quedar con la escuela vacía?

R: No, lo votamos por un día, pero no por mucho porque lo van a seguir haciendo para quedarse en su casa. (Alumnos 6º, centro A)

Al que está buscando pleito lo saco. (Alumno 6º, centro A)

Si veo que no puedo con ellos lo boto. (Alumna 7º, centro A)

Busco a sus padres, los suspendo por semanas y a algunos los boto también porque yo no los voy a dejar aquí adentro. Hay muchos niños que quieren muchas oportunidades para estar en esta escuela mientras otros se están portando mal. Yo los boto para darle oportunidad a otros (Alumna 7º, centro A)

Yo lo haría jevi (*bien*) si yo fuera director. Todo el que joda para fuera una semana botado. (Alumno 8º, centro A)

Todo esto, sin lugar a dudas, guarda relación con el hecho de que el estudiantado carece de referentes de relacionamientos no violentos en sus contextos familiares y en el propio contexto escolar, por lo que se trata de propuestas desde el marco de lo único que les es conocido y vivenciado.

### **VII.19.3 Propuesta de educación diferenciada**

Las alumnas de 5º y 6º plantearon como propuesta de abordaje a la violencia escolar volver a la educación diferenciada por sexo. Cimentada en una lógica de exclusión, esto es coherente con su consideración de que son los alumnos los más violentos (ver acápite VII.9.1) y revela la asunción de que la violencia es un elemento intrínseco en las relaciones humanas.

Yo prefiero estar con las hembras, nada más, sin los varones. (Alumna 5º, centro A)

Yo dividiría a la escuela en masculino y femenino. El femenino de un lado y el masculino del otro lado porque los problemas comienzan por chicas y chicos juntos porque los chicos son los que les buscan problema a las chicas. Si los chicos están solos y las chicas también, no va a ver ningún problema. (Alumna 6º, centro A)

Yo separaría a los hombres de las mujeres porque los hombres son muy frescos. (Alumna 6º, centro A)

Yo creo que mejor a los varones los ponen aparte y las hembras las ponen apartes también. (Alumna 6º, centro A)

## **VII.20 Temas emergentes relevantes**

### **VII.20.1 Racismo y antihaitianismo**

Por las características de la comunidad donde está ubicado el centro educativo A, existe mucha presencia de población haitiana en la escuela, sin embargo a lo largo de todo el trabajo de campo solo escuché una única mención positiva de los haitianos:

Yo quiero aprender creol. Después de que termine inglés, yo voy a aprender creol. Son ocho meses nada más. (...) En cualquier calle de aquí nosotros nos podemos encontrar con una persona haitiana, y así nosotros nos mantenemos practicando, o sea es más fácil aprender. (Alumna 8º, centro A)

Tal y como se expresó en el acápite VII.3.2, fue común escuchar insultos racistas como “maldito negro”, “negro del diablo” y “maldito haitiano”. Todos los comentarios y referencias al estudiantado de nacionalidad haitiana remiten al racismo y al antihaitianismo, haciéndose evidente el odio y la xenofobia.

Lo primero que yo hiciera como presidente es que me llevara todos los haitianos. (Alumna 6º, centro A)

La mayoría dizque son ladrones y echan brujería. Y quemaron nuestra bandera. (Alumna 6º, centro A)

Yo soy nueva en esta escuela y una chamaquita de ahí abajo me dijo “¿y esta de dónde vino? ¿de Haití?” y yo me quede callada y la deje que voceara sola. (Alumna 7º, centro A)

Yo me llevo bien con los haitianos, porque ellos son igual que nosotros humanos, pero tienen algo distinto. Tienen mala fe. (Alumna 7º, centro A)

Hay haitianos que son personas y algunos no. Es como nosotros los dominicanos, que hay muchos buenos y muchos malos. (Alumna 8º, centro A)

Tiene que venir la camiona (*migración*) rápido. (Alumno 8º, centro A)

Yo vi un video que me rompió el corazón. Un maldito haitiano estaba quemando la bandera de República Dominicana. (Alumno 8º, centro A)

Que pongan una frontera más alta, que llegue hasta el cielo. Más alta que las torres gemelas. (Alumno 8º, centro A)

En realidad, en realidad, hay que quemar aunque sean cinco. Yo no gasto tiro con un haitiano. (Alumno 8º, centro A)

El racismo y el antihaitianismo también se manifestaron en el hecho de que la directora y el equipo de gestión plantearon haber prohibido usar el término “haitiano” en el centro educativo por considerarlo intrínsecamente ofensivo.

R: Nosotros no permitimos la palabra haitiano, sino extranjeros.

P: ¿Por qué no se usa la palabra haitiano?

R: Porque es discriminatoria. Cuando los niños la usan, ellos discriminan, entonces por eso le hablamos y le decimos “no, ellos son extranjeros, son de otra nacionalidad”. Así no tienen esa costumbre de discriminar. (Directora, centro A)

## VII.20.2 Pandillas y bandas<sup>2</sup>

El equipo de gestión y las y los docentes reconocieron la presencia de pandillas y bandas en el centro educativo, tema que emergió en los diálogos fundamentalmente con los alumnos de 7º y 8º.

Cuando nuestros estudiantes debido a su entorno se juntan en bandas, vienen a traer a veces sus problemas aquí al centro. (Coordinadora pedagógica, centro A)

Los Trinitarios, Latin Kings, Dominican’s don’t play (Ddp) y 7p fueron las bandas de las cuales se hizo mayor mención durante el trabajo de campo.

---

<sup>2</sup> Según algunos autores, las bandas se refieren a organizaciones anónimas profesionales, mientras que las pandillas refieren a crímenes más espontáneos que buscan hacerse visibles como sinónimo de poder. En República Dominicana, ambos términos son utilizados muchas veces como sinónimos.

Según Cruz (2013), “la pandilla dominicana Los Trinitarios de factura criolla en Nueva York cuenta con 1,181 miembros activos, según revela un informe de inteligencia del Departamento de Policía (NYPD) divulgado por el The New York Times”. El nombre Los Trinitarios alude a *La Trinitaria*, organización política creada por Juan Pablo Duarte en 1838 con el objetivo de lograr la independencia y fundar el Estado de República Dominicana. También conocida como “3nt”, a la banda de Los Trinitarios se les vincula con el narcotráfico, secuestros, extorsión y violaciones sexuales.

Aquí había bandas que tú no te imaginas. (...) Ya se ha reducido bastante, bastante. (Directora, centro A)

Hemos trabajado desde años anteriores, incluso con chicos que están en bandas. (Coordinadora pedagógica, centro A)

Dizque hay unos pañuelos ahora que se están usando dizque los trinitarios, que si tú no eres de una cosa dizque que ellos te mochan (*cortan*) la mano o sino que te matan. (Alumna 7º, centro A)

Aquí en séptimo hay de los trinitarios y había 7P pero luego tumbaron esa vaina. (Alumno 8º, centro A)

Si hay uno que abusa les damos entre todo, es para defender a mi barrio. (Alumno 8º, centro A)

P: ¿Y hay Kings aquí?

R: Kings no, 7P sí. Yo era uno.

P: ¿Y tú eras 7P?

R: Sí.

P: ¿Y por qué te saliste?

R: Porque se desbarató de una vez. Cuando yo quitaba una gorra venía otro y dice “llévasela al dueño”, y a los tres días la tenía él en la cabeza. Yo arranque por ahí. (Alumno 8º, centro A)

P: ¿Eso es un azabache?

R: A mí me gusta esa vaina. Es de una banda.

P: ¿De qué banda tú eres?

R: De los Lagonarios, una banda.

P: ¿Eso es una banda de por aquí o de otro barrio?

R: Una banda de otro barrio. Yo estoy ahí desde que tenía siete años.

P: ¿Y qué te llevo a pertenecer a esa banda?

R: Porque me gusta, porque ahí fue que yo me crie, ese es mi hogar. (Alumno 8º, centro A)

En futuros estudios, sería interesante explorar el rol de las bandas y las pandillas en la afectividad, la identidad y en el sentido de pertenencia en adolescentes y jóvenes.

### VII.20.3 Drogas, alcohol y cigarrillos

Según lo planteado en el acápite VII.1, este centro educativo está ubicado de manera próxima a un puesto de venta y distribución de drogas. No ha de sorprender entonces que durante el trabajo de campo pude constatar que muchos estudiantes “jugaban” a consumir drogas. Fue común verles imitando el acto de inhalar drogas, en algunos casos utilizando tizas trituradas. Sería necesario indagar en futuros estudios sobre el consumo de drogas en el estudiantado y en el rol social que esto desempeña en sus comunidades y en sus relaciones de pares.

Los padres son los culpables de todo eso, porque ellos lo hacen delante de sus hijos y ven la vida que tienen y no hacen nada porque tengan una vida diferente. (Bibliotecaria, centro A)

Y también agarran la tiza y la muelen. La muelen y se la... (*simula que la inhala*). (Alumna 6º, centro A)

O la ponen así como si fuera... usted sabe... (*simula que inhala*). (Alumno 6º, centro A)

Incluso, cogen hasta tiza, la machacan, ¿verdad? y se ponen a olerla. Y yo: "¿Qué tú estás haciendo?" y me dicen "Oliendo. ¿Usted no ve que esto es droga?". Y digo yo: "Eso es malo." Pero ellos: "Eso es bueno, profesora y las cosas buenas se hacen". (Profesora Español, centro A)

A veces se meten droga aquí en la escuela. (Alumno 8º, centro A)

Encontré, además, múltiples referencias a estudiantes que consumen bebidas alcohólicas y cigarrillos.

Aquí hay niños que tú los ves fumando “hooka”, con “hooka” escondidas. (Bibliotecaria, centro A)

Un día trajeron unas hookas. (Alumna 6º, centro A)

R: Si, me la prestó él, para yo llevármela para mi casa para fumar allá.

R: Yo fumo en mi casa.

R: Él le ha dado par de patadas (*lo ha fumado algunas veces*).

R: Ese fuma un tabaco. Él es un pelotero.

P: ¿Y tú traes una hookita para acá?

R: No.

R: Pero si trae la nariz para acá.

R: Tú estás pegado todo el tiempo. (Alumnos 8º, centro A)





## **CAPÍTULO VIII**

### **Centro educativo B**

#### **VIII.1 Contexto del centro educativo B**

##### **VIII.1.1 Contexto comunitario**

La comunidad donde está ubicado el centro educativo B forma parte de una de las zonas más habitadas de Santo Domingo. Su origen data del 1946 y actualmente está circundado por un conjunto de otros sectores empobrecidos.

Siendo una zona urbano-marginal, según los datos de la Oficina Nacional de Estadísticas (ONE, 2010), cuenta con aproximadamente unos 28,225 habitantes, de las cuales el 13.51% (3,815 personas) no han recibido ningún tipo de educación formal y el 54% (15,274 personas) asistieron a la escuela, pero nunca concluyeron sus estudios. Esto representa más del 67% del total de habitantes con escasa o ninguna educación formal. Por otro lado, el 45% de los hogares tienen a las mujeres como jefas, y solo un 40% de la población económicamente activa está ocupada. Se destaca, además, que este sector cuenta con 8,547 hogares de los cuales 3,584 poseen un techo de zinc, y se estima que aproximadamente en un 17% de estas viviendas se vive en condición de hacinamiento.

Según informaciones obtenidas de los grupos focales, el estudiantado de este centro educativo también proviene de otras comunidades aledañas que se encuentran ubicadas entre 1.3 y 3.4 kilómetros de distancia. Esto resulta interesante pues, según datos de la ONE (2010), sus lugares de residencia poseen escuelas a no más de un kilómetro de distancia. El estudiantado del centro educativo B reportó llegar al centro mayormente haciendo uso del transporte público, específicamente guaguas (autobuses), carros públicos y motores.

Las comunidades de donde proviene el estudiantado fueron definidas por sus docentes como vulnerables, pobres, violentas y con mucha delincuencia.

Es uno de los sectores más vulnerables. (Directora, centro B)

Comunidades marginales donde hay mucha pobreza. (Profesora 6º, centro B)

Hay mucha violencia y delincuencia. (Profesora Matemáticas 8º, centro B)

La población de la escuela es de callejones. (...) La mayoría viene hasta de la orilla del río. (Profesor Matemáticas 7º, centro B)

Esta escuela está clavada en violencia. (Profesor Educación Física, centro B)

Es un sector con muchas dificultades, donde por cualquier cosa queman gomas, atracan, matan. (Psicóloga, centro B)

Por su parte, al describir sus comunidades, alumnas y alumnos reportaron situaciones comunes de violencia que presencian y experimentan.

Hay una señora que le da golpes a todos los niños que pasan por su casa, les jala (*hala*) las orejas. (Alumna 5º, centro B)

Allá abajo hay una mujer que es hermana mía de padre, y su esposo la manda a robar. Si ella no va a robar él le da pila (*muchos*) de golpes. (Alumna 5º, centro B)

Un amiguito de ella que se murió. Él iba subiendo la escalera de su casa y entonces una carajita lo arrempujó (*empujó*), para mí que fue a propósito (...) y se murió. (Alumna 6º, centro B)

Estaba jugando bola con un chiquito, entonces él perdió y quiso pelear con el muchacho, pero el muchacho buscó a su hermano y salieron peleando. El otro día el hermano le dijo “eso no se va a quedar así” y mató al amiguito mío con un puñal, le dio ahí (*en el corazón*) ... y lo mató. (Alumno 6º, centro B)

Mientras los alumnos solo hicieron referencia a situaciones de delincuencia, robo y asesinatos, las alumnas además relataron situaciones de violencia sexual, así como casos de embarazos a muy temprana edad.

Ella salió embarazada de su novio. (Alumna 5º, centro B)

A una amiga mía, que vive por mi casa, la iban a violar. (Alumna 5º, centro B)

Ayer a una primita mía de 8 años se la llevaron para arriba. (...) Mis hermanos son sicarios. De seguro le dieron muchos golpes o quizás la violaron. (Alumna 6º, centro B)

Las alumnas también compartieron situaciones de violencia sexual de las cuales son víctimas en el trayecto casa – escuela, así como episodios de enfrentamientos entre pandillas y la policía que han tenido que presenciar.

Yo iba caminando y un hombre se me pegó y me metió en el callejón y empezó a hacerme así y así (*le empezó a pasar la mano*) (...) por suerte y yo vi una botella y me agaché y me abajé y le pegué un botellazo para que se quitara del lado mío. (Alumna 6º, centro B)

Hubo una pelea, y tú sabes que en la guerra de los delincuentes y la policía tiran muchas cosas, y yo iba para la escuela ese día, y yo no sabía dónde meterme y me metí donde la amiguita mía para que no me fuera a pasar nada. (Alumna 6º, centro B)

### **VIII.1.2 Contexto familiar**

Estudiantes y docentes caracterizaron a las familias como un entorno caracterizado por la pobreza y, fundamentalmente, el abandono.

A mi mamá nunca la van a contactar porque mi mamá está fuera de este país. (Alumna 6º, centro B)

Mi papá viene nada más los sábados y los domingos porque él es soldador. Entonces él viene los sábados y los domingos y se va los lunes. (Alumna 7º, centro B)

Son alumnos que viven prácticamente solos. (Directora, centro B)

A veces hay niños que el papá está preso, o la mamá se fue y los dejó, o son huérfanos. (Profesora 6º, centro B)

Muchos me han dicho que sus padres salen a trabajar antes de ellos salir para la escuela y regresan de noche a la casa. (...) Un estudiante me dijo que tiene como tres meses que no ve a su papá. (Profesor Matemáticas 7º, centro B)

En palabras del equipo de gestión y el personal docente, se tratan de “familias con estructuras disfuncionales” (profesora 6º).

Son familias muy disfuncionales. Son muy pocas las que están compuestas por papá y mamá. (Directora, centro B)

Tú les preguntas dónde se encuentra tu papá y te dicen que está preso o te dicen no sé. Unos viven con abuelos, otros viven con tíos. (Coordinadora pedagógica, centro B)

Son pocos los que viven en un hogar formado por padre y madre y eso, de algún modo, te afecta. (Profesor Informática, centro B)

Esos niños vienen de hogares disfuncionales donde falta la mamá o ambos o el papá está preso. (...) El primer año mío aquí, yo tuve un niño que su patrón a seguir era su tío y estaba en una banda (Profesor Educación Física, centro B)

La familia está totalmente desintegrada. En un aula se puede preguntar, por ejemplo, ahora que estamos en el mes de la familia, cuántos niños viven con su papi y su mami y son dos o tres de un grupo de 35 o 40. Unos viven con un solo padre, otros viven con la abuelita, otros con la madrastra; un niño que vive, dos casos de unos niños que muy deprimente viven con sus tíos; una vive con la mamá, con la esposa de un tío de la cual la mataron. (...) La gran mayoría de ellos, para no decirte todos, tiene uno de los padres preso, o por drogas, o por robo, y ellos te lo dicen así mismo. (Profesora Religión, centro B)

Muy vulnerables, con situaciones bien difíciles porque son niños que en su mayoría tienen hogares disfuncionales, padres presos por robos, madre y padres también adictos a las drogas, se han criado con una madrina, con una tía con una abuela y otros que tienen sus hogares gracias a Dios donde están papá y mamá. (Psicóloga, centro B)

En los diálogos con el estudiantado queda revelado además un contexto familiar caracterizado por violencia a distintos niveles y entre sus distintos actores.

Ellos pelearon y mi mamá lo llevó para la fiscalía y lo iban a meter preso. Ellos se dejaron y de ahí nosotros empezamos a vivir con mi mamá sola. (Alumno 7º, centro B)

Los vecinos vinieron a despartarlos y mi mamá le tiró un cuchillo a mi papá (...) y mi papá le dio un arrempujón (*empujón*) que cayó en el piso (...) y después vino una vecina mía a despartarlo, “ahí viene la policía, viene la policía” y mi papá prendió su pasola (*motor*) y se fue. Y mi mamá fue y le puso una querella (*denuncia*) en el destacamento (...) El duró como tres meses presos. (Alumno 7º, centro B)

Mis hermanos, que son tres, abusan de mí. (Alumna 5º, centro B)

Yo peleo con mi hermano y le doy una mordida que le saco sangre. (Alumna 6º, centro B)

Cuando yo estaba en séptimo mi mamá me dio un palo (*golpe con una barra de madera*) que todavía lo recuerdo. (Alumno 8º, centro B)

El otro día vino una niña aquí, y esa niña llorando y llorando, me tocaba en su curso y le digo “mami, pero ¿por qué tú lloras tanto? ¿qué te pasa?”, y era que su papá le había dado tantos golpes a su mamá que su mamá la trajo para acá, para la escuela, para salvarla. Eso fue lo que dijo, para salvarla. Pero ella estaba preocupada porque su papá podía matarle a su mamá. (Profesora Religión, centro B)

Dos alumnas de 5º grado, me compartieron testimonios sobre situaciones de incesto: “un padrastro violó a su hijo”, “a una amiguita mía su papá la violó”, expresaron. Asimismo, la profesora de religión y el profesor de educación física compartieron casos de incesto que se han conocido en el centro educativo; sin embargo, la escuela no asume un rol de prevención ni de denuncia activa ante estos casos.

Una niña del año pasado en 5º sufrió una violación (...) Fue de un familiar pero en la casa la familia lo manejó. (Profesor Educación Física, centro B)

R: Se han dado casos de niñas violadas, muchas veces por sus padrastros, su tío, su vecino... (...) (*empieza a contar sobre un caso en particular*). Esa niña estaba siendo violada por su padrastro. Su mamá lo sabía.

R: ¿Su mamá lo sabía?

R: Sí, pero no quería saberlo. Ella me dijo que ella lo tenía que hacer así porque ella tenía niños chiquitos y él era que la mantenía.

P: ¿De qué curso era esa niña?

R: En ese entonces yo daba tercer curso, la niña tenía ocho para nueve años. (...) Bueno, ahora mismo ella está parida. (Profesora Religión, centro B)

### **VIII.1.2.1 Trabajo infantil**

En una observación de clases, realizada el 5 de octubre de 2015, los alumnos conversaban con su maestra muy naturalmente sobre los trabajos remunerados que realizan: “yo llevo agua”, “yo trabajo en construcción”, “yo en la zona franca ayudo”. En consonancia a esto, el trabajo de campo reveló que

existen muchos estudiantes, fundamentalmente de 7º y 8º, que dividen su tiempo entre una responsabilidad laboral y el tiempo escolar.

P: ¿Dónde tú trabajas?

R: En una tapicería.

P: En una tapicería, ¿desde cuándo...?

R: Hace dos años.

P: ¿Cuántos años tú tienes?

R: Quince. (Alumno 8º, centro B)

Yo en lo que siempre he pensado es en mi trabajo. Yo trabajo desde los nueve años. (...) En un colmado primero, después desabolladura y pintura con mi tío, trabajé mecánica. (Alumno 8º, centro B)

Yo trabajaba como mecánico y haciendo muebles. (Alumno 8º, centro B)

Es interesante que apareció nombrado con mayor énfasis el trabajo remunerado realizado por alumnos, sin embargo sería necesario profundizar en futuros estudios en el trabajo remunerado y no remunerado, vinculado a labores domésticas y de crianza, que pudieran estar realizando las alumnas.

Cuando yo estaba por la tarde yo fregaba y hacía todo por la mañana. Cuando yo llego, yo como y me pongo a cuidar a mis hermanitos. (Alumna 6º, centro B)

R: Mire, porque cuando mi mamá salía a trabajar si ella duraba mucho yo tenía que mandar a mi hermana a bañar y trapeaba y limpiaba.

P: ¿A la hermana tuya más grande?

R: No, a la más chiquita. Yo tenía como nueve años y yo tenía que ponerla a limpiar, trapear, fregar y así. (Alumna 7º, centro B)

## VIII.2 Caracterización general del centro educativo

La escuela es como un juego que tú como que juegas y tú vas subiendo de niveles y se va poniendo difícil. (Alumna 5º, centro B)

Esto parece una cárcel. (Alumna 6º, centro B)

Mucho terror en esta escuela. Te meten pila (*mucho*) de terror. (Alumna 6º, centro B)

Según los últimos datos disponibles en el Ministerio de Educación de la República Dominicana (2016), que datan del año escolar 2011-2012, el centro educativo B está ubicado en una zona urbano-marginal y cuenta con un

porcentaje de repitencia en segundo ciclo del nivel primario (5º, 6º, 7º y 8º) que oscila entre el 5.4% en 5º grado y el 6% en 8º, y un porcentaje promedio de estudiantes del nivel primario que abandonan antes de concluir el año escolar de 4.4%, mientras que el de estudiantes reprobados es del 9.5%.

El centro educativo B es bastante amplio, con una planta física de tres pisos y varios pabellones con una infraestructura en buen estado, destacándose la amplitud de su cancha y de sus aulas. Cuenta con una policía escolar y está ubicado en una zona próxima a una estación de autobuses públicos. Como es usual en los centros educativos públicos, está cercada con alambres de púas encima de sus muros, cuya altura es el equivalente al de dos pisos. Hay escasa sombra en sus áreas comunes como el patio y las aulas son bastantes calurosas. En la primera visita y reunión que tuve en este centro educativo, el equipo de gestión me expresó con seguridad que “la violencia aquí ha disminuido”.

A lo interno del centro, el ruido y las manifestaciones de indisciplina son constantes.

R: Hay muchos que pasillan (*pierden clases en los pasillos, sin entrar al aula*).

R: Toditas pasillamos, no vengán con esa. (Alumnas 6º, centro B)

R: Nosotros hacemos mucha bulla (*ruido*).

R: Nos paramos pa' aquí, pa' allá. Nos paramos a cada rato.

R: Y hacemos mucha bulla. (Alumnos 7º, centro B)

Hay mucha voceadera, desorden, estudiantes dando vueltas sin sentido en el centro. (Profesora Matemáticas 8º, centro B)

Al pedirles valorar las cosas que les gusta de su centro educativo, el estudiantado de todos los grados y de ambos sexos, planteó con recurrencia su especial preferencia por el recreo.

Me gusta el recreo. (Alumna 5º, centro B)

Nada más el receso me gusta. (Alumna 6º, centro B)

Me gusta la biblioteca, el recreo, estar con mis amigos. (Alumno 7º, centro B)



La convivencia entre el estudiantado o, *el trato* como le llaman, fue definida por ellos mismos como “malo”. Al referirse al trato entre docentes y estudiantes plantearon: “¡A nosotros nos tratan tan bien... tan bien mal!”, expresó un alumno de 6º en tono sarcástico. Como se verá a lo largo de este capítulo, se asume la violencia como una característica intrínseca de la convivencia en la escuela.

P: ¿Y cómo se llevan entre ustedes?

R: Mal.

R: Mal.

R: Porque uno comienza a pelear siempre.

P: ¿Y entre los profesores y ustedes?

R: ¡Mal! (Alumnas 5º, centro B)

A nosotros nos tratan tan bien, tan bien, que salimos siempre todos golpeados. (Alumno 6º, centro B)

Aquí maltratan a la gente. (Alumno 7º, centro B)

Lo que no me gusta de la escuela es el desorden, la pelea, la basura en el piso. El ruido y el robar cosas de los niños y se la arrebatan, que rompen el abanico y no hacen tarea. (Alumno 7º, centro B)

### **VIII.2.1 Sobreedad escolar**

Según datos del Ministerio de Educación de la República Dominicana (2016), la sobreedad escolar (dos años por encima de la edad establecida para estar en el grado) en el centro educativo B, va de un 20.6% en 5º grado a un 33.3% en 8º. El cuerpo docente reconoció que existe una situación de sobreedad escolar: “cada día son menos los niños con sobreedad. Todavía la tenemos, pero antes teníamos más” (coordinadora pedagógica).

Durante el trabajo de campo fue común ver estudiantes de marcada sobreedad escolar en las aulas. Destaco que, en los talleres realizados, fue constante el hecho de que las y los estudiantes en sobreedad fueron quienes menos participaron en las dinámicas y quienes muchas veces también fueron excluidos a través de las burlas.

Yo tengo 15 para 16. (Alumno 7º, centro B)

Están diciendo ahora que es por edad que tienen que estar en el curso. Entonces dijeron dizque que los que tienen 11 van a estar en el A, lo que tienen 12 en el B, y lo que tienen 13 y 14 en el C. (Alumna 7º, centro B)

Hay unos grandes que ya son unos manganzones grandes. (Alumno 8º, centro B)

La repetición de grados y los constantes cambios de domicilio fueron enunciadas como las principales causas de la sobreedad escolar. Recuerdo que un día, mientras estaba realizando observaciones en el centro, noté que un estudiante tenía ya varias horas sentado en la dirección. Me le acerqué para preguntarle por qué estaba allí y me respondió que estaban gestionando “mandarlo para la escuela de la noche porque tiene 16 años”. Como se verá en las citas a continuación, la situación de sobreedad escolar es considerada como un obstaculizador de la convivencia.

Hay muchos que han optado por irse en la noche, hay otros que los familiares se han mudado y se los han llevado. (...) Aquí había hombres en 5º y 6º curso, ¡hombres, hombres! Era lleno de mujeres y de hombres, 17 y 18 años. (Profesor Educación Física, centro B)

Él es grande y lo que quiere es estar golpeando a todo el mundo. (Coordinadora pedagógica, centro B)

Ella (*la profesora*) dice que nosotros somos muy adultos para estar en la escuela. (Alumno 7º, centro B)

Ella me dice (*la orientadora*), “tú tienes que ir a estudiar de noche. Tú eres demasiado grande”. (Alumna 7º, centro B)

Los muchachos lo relajan (*por la sobreedad*) (...) entonces, el muchacho los golpea. (Directora, centro B)

Lo que pasa es que en un curso hay estudiantes de diferentes edades. Entonces hay niños que pueden tener nueve años y pueden estar en cuarto, pero tengo alumnos de trece. Y esos grandes son los que tratan de imponer las reglas. (Profesor Informática, centro B)

R: A los grandes, de 17 para arriba, no pueden aceptarlos aquí.

R: Sí porque lo agarran a uno y le quitan los cuartos (*dinero*) a uno. (Alumnos 7º, centro B)

## VIII.2.2 Normas de convivencia y consejos estudiantiles y de curso

La directora, la coordinadora pedagógica y la psicóloga plantearon que el centro educativo tiene normas y reglamentos para el abordaje de la violencia escolar.

Usamos el del CONANI (*Consejo Nacional para la Niñez y la Adolescencia*) y los reglamentos del Ministerio (*de educación*) y hacemos un condensado entre el equipo y la sociedad de padres y se maneja de esa manera. (Directora, centro B)

Uno se maneja de acuerdo al manual de convivencia, que hay faltas leves, graves... y ya cada una tiene su sanción. (Coordinadora pedagógica, centro B)

Estamos trabajando con el reglamento disciplinario, las normas de convivencia a nivel público y privado. (...) Los maestros no están muy conformes con la normativa porque a veces piensan que los niños son muy favorecidos pues no puede haber tanta suspensión. (Psicóloga, centro B)

Sin embargo, esto es algo que el cuerpo docente parece no reconocer como parte de su propia cotidianidad de trabajo. Ningún docente entrevistado pudo hacer referencia específica a la normativa o reglamento de convivencia escolar del centro educativo.

Sí, aquí hay, pero yo no me acuerdo mucho. Ella nos da un folleto a principio de año, pero imagínate, uno tiene tantas cosas que a uno no le da tiempo de leerse eso. (Profesora 6º, centro B)

Hasta ahora ellos tienen normativas de no pelear, cosas así, hay algunas escritas. (Profesora Matemáticas 8º, centro B)

En algunas aulas, pude observar cartelones con algunas normas de convivencia; no obstante, los reglamentos del centro educativo nunca me fueron mostrados ni entregados. El estudiantado, por su parte, expresó que ninguna norma de convivencia se cumple.

La ponen en los cursos, pero yo no las respeto ninguna. (Alumna 5º, centro B)

P: ¿Y esas reglas se cumplen aquí?

R: No

R: Algunas veces.

R: Un mal día (*se ríen*). (Alumnos 6º, centro B)

R: Yo no las cumpla. Yo mejor la des-cumpla.

R: Yo la desato.

P: ¿Y por qué?

R: Es que la profesora nos saca de quicio (*paciencia*). (Alumnas 7º, centro B)

Recopilando las respuestas del estudiantado en los grupos focales, presento a continuación lo que ellos y ellas expresaron son las normas del centro, tal y como fueron enunciadas:

No pasillar, no decir malas palabras, no tirar basura en el piso, no traer celulares, no pelear, no molestar, no jugar de mano, no portarse mal, no correr en el curso, no salir al baño sin permiso, no robar los útiles escolares de los otros, no tirar butacas, no faltarle el respeto a la profesora, no hacer frescuras, no llegar tarde.

Una vez más, llama mi atención la manera en que todas están redactadas de manera negativa, resaltando el comportamiento no deseado, en vez de recordar y favorecer el comportamiento positivo que sí se desea. Solo dos normas fueron nombradas en positivo: “respetar a la maestra y la dirección” y “hacer todas las tareas”.

Fue también evidente el sentido imperativo, vertical y jerárquico propio de las normas, donde se sitúan las personas adultas con autoridad sobre el estudiantado. De esta manera, se reproduce la lógica adultocéntrica en la escuela y se crea un clima donde parece no existir posibilidad de diálogo ni de negociación. La lógica adultocéntrica de estas normativas quedó aún más expuesta al quedar revelado que fueron concebidas y construidas sin que el estudiantado haya formado parte activa en el proceso.

Aquí no hay nadie que nos haga caso. (Alumna 5º, centro B)

Obedecer a la profesora es lo principal. Lo que ella diga uno tiene que hacerlo. (Alumno 6º, centro B)

Nosotros sabemos pensar, pero ellos (*la dirección*) tienen el cerebro más desarrollado entonces es mejor que ellos tomen las decisiones porque son mayores. (Alumno 5º, centro B)

Ellos son los que nos dicen las normas. Nosotros no tenemos nada que ver en eso. (Alumna 8º, centro B)

En relación a los consejos estudiantiles y de curso, destaco que es un organismo de participación que el estudiantado de 5º y 6º planteó desconocer.

P: ¿Aquí existen comité de estudiantes o consejos de estudiantes?

R: No.

R: Meritorios sí, solo meritorios. (Alumno 5º, centro B)

El estudiantado de 7º y 8º planteó tener comités pero habría que profundizar hasta qué punto son reales espacios de participación y toma de decisión.

P: Ok, ¿y cuáles son las funciones de una presidenta?

R: Poner el orden en el curso.

P: ¿Y de una secretaria?

R: Apuntar los que se portan mal y a fin de mes dárselo a la profesora.

P: Y el tesorero o la tesorera, ¿qué hace?

R: Guarda el dinero.

P: ¿Y los vocales o las vocales?

R: Los vocales se encargan de la limpieza del curso, ellos tienen que recoger la basura y mantener el curso limpio. (Alumnas 7º, centro B)

P: Y la presidenta ¿de qué ella se tiene que encargar?

R: De portarse bien en el curso.

R: De dar el ejemplo.

R: De no pasillar.

R: De organizar la basura que está regada en el suelo.

R: No, esos son los vocales.

R: Ay no, mantener el orden. (Alumnos 7º, centro B)

### **VIII.2.3 “A ellos no les interesa”: valoraciones y expectativas docentes sobre sus estudiantes**

“Tú les estás dando las clases, pero es como que los están torturando. Tú les quieres enseñar algo, pero a ellos no les interesa”, dijo la profesora de matemáticas de 8º para referirse a sus estudiantes. Esta frase sintetiza quizás el sentir del personal docente en relación a sus estudiantes pues, a lo largo del trabajo de campo, fue común escuchar sus preocupaciones por el desinterés de éstos con el aprendizaje; sin embargo, esto es contradictorio con el hecho de que el estudiantado plantea que quisiera tener docentes que les enseñaran mejor.

El estudiantado parece tener interiorizada la dicotomía del buen y el malo estudiante. En palabras de ellas y ellos, ser “buen estudiante” es “estar sentado haciendo la clase”, “hacer la clase y disfrutarla”, “aprender”, “tener buenas notas” y “portarse bien”; mientras que el “mal estudiante” es aquél que “se mueve mucho”, “pelea” y “no hace nada de clase”.

El estudiantado planteó lo que consideran que sus docentes esperan de ellos y ellas: “que hagamos la tarea”, “pasar de curso”, “que seamos personas de bien”, “que nos llevemos bien entre nosotros”, “que nos aprendamos la clase”, “ser buen estudiante”. Sin embargo, al preguntarles si consideran que satisfacen esas expectativas queda claro que tienen asumido que no es así:

P: ¿Y qué creen que opinan los profesores de ustedes?

R: Que uno se porta mal.

R: Nos viven diciendo que uno se porta mal.

R: Es que uno no puede jamás estar tranquilo. Nadie de aquí puede estar tranquilo. (Alumna 5º, centro B)

Yo pienso a veces que la profesora piensa que nosotros somos muy peleones. (Alumno 6º, centro B)

Yo quiero cambiar. Tener buena calificación. Quiero pasar de curso. No pelear, no decir malas palabras. Tener buena conducta. (Taller en 6º, centro B)

#### **VIII.2.4 “Aquí ninguno explica la clase”: valoraciones y expectativas estudiantiles sobre sus docentes**

Me gusta que me enseñen muchas clases. (...) Que enseñen mucha matemática. (Alumna 6º, centro B)

En los talleres lúdicos-creativos, se le solicitó al estudiantado que con una pose representaran sus clases de lengua española, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales. Resultó interesante que para cada uno de los casos realizaron la misma pose: estar sentados escribiendo. Cuando de manera explícita se les pidió que imitaran a sus docentes, el estudiantado dramatizó escribiendo en la pizarra, exclamando frases como “siéntate, muchacho” de manera imperativa y fiscalizando si habían hecho o no las asignaciones. “El único que trajo la clase fue Víctor así que el resto tienen todos un 40”, dijo un estudiante de 5º mientras imitaba a su maestra.

Es digno de atención el hecho de que los y las docentes que el estudiantado señaló como “los que les gusta” y con los que parecen tener un vínculo afectivo positivo, son justamente aquellos de los que se sienten que aprenden.

Yo me siento bien cuando ella se ríe y nos explica la clase. (Alumno 5º, centro B)

R: Me gusta que ella nos explica.

R: Ella nos lo explica cómo es.

R: Con amor ella la explica. (Alumna 6º, centro B)

A mí me gusta la de sociales porque cuando explica la tarea de sociales como que yo la entiendo de una vez. (Alumna 7º, centro B)

Me gusta porque es más paciente, más amable, tiene paciencia, no te habla duro. (Alumna 7º, centro B)

A mí me gusta cómo ella (*la profesora de sociales*) lo explica porque cuando ella pone una clase ella la explica y yo voy captando. (Alumno 8º, centro B)

En todos los talleres y grupos focales con estudiantes de todos los grados, un disgusto recurrente fue el referido a que sus docentes “no saben dar clases”. Las opiniones del estudiantado y las observaciones realizadas en clases, evidenciaron que el cuerpo docente maneja un escaso repertorio de estrategias didácticas.

Todo lo de esa profesora es poner tarea y cansarnos las manos. (Alumno 5º, centro B)

Tres vainitas es lo que hace y no le explica a nadie. (Alumno 5º, centro B)

Aquí ninguna explica la clase. (Alumna 6º, centro B)

A mí no me gusta el carácter del profesor de matemáticas. Él nos dice “traigan los libros” y los libros pesan demasiado y él no hace nada con los libros. (Alumno 7º, centro B)

El profesor de matemáticas, él dice que levanten la mano los que no saben dividir y cuando tú levantas la mano y le dices “yo no sé profesor”, (él dice) “¿y cómo tú vas a aprender si tú lo que vienes es a sentarte y a comer comida?”, y así, cosas negativas. (Alumno 7º, centro B)

Estos profesores no saben dar la clase. (Taller en 8º, centro B)

No es pues casual que expresaran con frecuencia un deseo de querer que sus docentes les expliquen más y mejor y que, con ello, puedan aprender más. Es interesante esta demanda de querer aprender más, en contraposición a la opinión docente de que el estudiantado no quiere aprender. ¿Será que esa concepción condiciona su práctica docente?

Los profesores tienen que darnos menos tarea, menos libros y más clases. (Alumna 5º, centro B)

Que nos explique la clase bien y que cambie su carácter. (...) Cuando hay división dura hasta tres meses dando lo mismo. (Alumno 7º, centro B)

### VIII.2.5 Amistad y traición

Un tema emergente y recurrente en todos los grados y en ambos sexos fue el de la amistad. De todo el estudiantado participante en los grupos focales, solo tres alumnos y dos alumnas de 5º expresaron tener una buena amiga o buen amigo. Para el resto, la amistad aparece como algo que no existe justificado en la traición que ocurren en las relaciones interpersonales. A lo interno de los grupos focales fue común que el estudiantado me dijera que eran enemigos entre ellos mismos.

Yo no me llevo bien con muchos. Estoy loco por matarlo a ese. Si tuviera una pistola y le hago así (*gesto de dispararle*). (Alumno 6º, centro B)

R: Yo soy enemiga de ellas.

P: ¿De alguna de aquí eres enemiga?

R: Sí, de ella y de ella.

R: Y yo soy enemiga de ella y de ella.

R: Y yo de ellas dos. (Alumnas 8º, centro B)

R: Es que no hay amigos ya.

P: ¿Por qué no hay amigos?

R: No hay amigos porque si estamos hablando empiezan "mira a fulana", "mírale los tenis sucios", y así empiezan. (Alumna 8º, centro B)

Ella es una fresca (*atrevida*). Ella siempre como que se la coge conmigo. No la soporto (*justificando porque otra alumna es su enemiga*). (Alumna 8º, centro B)



R: Los amigos te clavan un cuchillo por la espalda.  
R: Los amigos son muy difíciles.  
P: ¿Tener amigos es muy difícil?  
R: Claro, pueden traicionarme.  
P: ¿Y tú tienes amigos?  
R: Yo tenía un amigo y mira lo que me hizo... me dio pila (*muchos*) de golpes. (Alumnos 8º, centro B)

Otra situación que llamó mi atención es que, a lo largo del trabajo de campo, estudiantes que planteaban tener amigos, al preguntárseles cuáles eran sus nombres no podían responder. En varios casos, tuvieron que ir donde su amigo directamente a preguntarle cómo se llamaba.

Si bien esto pudiera guardar relación con la práctica generalizada de uso de sobrenombres (ver acápite VIII.3.3), el hecho de que el propio cuerpo docente evidencié también desconocer los nombres de la mayoría de sus estudiantes, considero es un aspecto importante a profundizar como indicador de la convivencia. En sentido general, puedo afirmar que el estudiantado desconocía los nombres de muchos de sus docentes y pares, y que el personal docente desconocía los nombres de la mayoría de sus propios estudiantes.

Interesante: Una niña le pregunta a otra: ¿Cómo es que se llama la profesora? (Diario de campo. Observación en 5º. 30 de septiembre, 2015)

La maestra manda a un niño a participar y una niña grita: ¡Él no es de aquí! La maestra no se había dado cuenta que ese estudiante era de otro grado. Luego de pedirle que saliera, exclama al curso: "tienen que sentarse y obedecer, atender la clase". (Diario de campo. Observación en 5º. 6 de octubre, 2015)

Profesora, y ¿cómo usted se llama?, le dice un alumno a su maestra. (Diario de campo. Observación en 7º. 21 de octubre, 2015)

Hasta ahora solo la maestra de lengua española de 7º y 8º evidencia conocer los nombres de sus alumnas y alumnos. Me he dado cuenta que muchos niñas y niños no saben cómo se llaman sus compañeros de sección. (Diario de campo. 20 de noviembre, 2015)

### VIII.2.6 “Aquí peleamos pero no nos matamos”: el centro educativo como espacio seguro

El equipo de gestión y el cuerpo docente reconocieron la violencia escolar como un problema que permea la cotidianidad del centro educativo.

Aquí hay mucha violencia verbal o física. (...) Entendemos que los casos que tenemos aquí no son para tener una sola policía escolar. (Directora, centro B)

Diario, diario hay situaciones de violencia tanto dentro como fuera. (Profesora 6º, centro B)

En una semana me pueden llegar hasta 10 casos y por eso los manejamos por cita. (...) Son casos que se pueden manejar. (...) Son casitos que se dan a nivel de aula de uno, dos o tres diarios, son casitos manejables. (Psicóloga, centro B)

En esto también coincidió el estudiantado para quienes la violencia escolar es una situación muy frecuente en su centro.

Aquí todo es violencia. (Alumna 5º, centro B)

Hay muchos pleitos, mucho abuso. (Alumna 6º, centro B)

Pelean demasiado. Casi todos los días hay peleas. (Alumno 6º, centro B)

Siempre viven peleando y no se llevan bien. (Alumno 7º, centro B)

“Es verdad, aquí hay, pero afuera hay más violencia”, enfatizó un estudiante de 5º. Y es que a pesar de la frecuencia y la intensidad con la que son experimentadas las situaciones de violencia en el centro educativo, la escuela es considerada por el estudiantado como un espacio seguro cuando se le compara a las situaciones vividas en las comunidades (ver acápite VIII.1).

Aquí uno está más protegido. (Alumna 5º, centro B)

Aquí peleamos pero no nos matamos. Nos damos golpes pero no nos mochamos (*cortamos*) los brazos como lo hacen afuera. (Alumno 5º, centro B)

Aquí hay violencia pero no hay tanta como allá afuera, en la calle. (Alumno 7º, centro B)

Además, los testimonios del estudiantado hablan sobre cómo muchos conflictos que empiezan a gestarse a lo interno del centro tienen su desenlace en sus afueras.

Me han dicho dizque “espera que tu bajes allá afuera que te voy a entrar a trompa”. Te dicen “allá afuera nos vemos” porque si lo hacen aquí adentro entonces los botan. (Alumno 6º, centro B)

Por otro lado, el personal docente centró su consideración en argumentar cómo la jornada escolar extendida o completa ha impactado positivamente en la reducción de la violencia.

Entiendo que lo que va de año ha bajado un poco. (Directora, centro B)

Si supiera que dentro de todo la veo más baja. (...) Este es su tiempo más sano. Antes aquí pasaban 4 horas y ahora son 8. (Coordinadora pedagógica, centro B)

Ha disminuido. Yo siento que ahora tienen más convivencia. (Profesora Religión, centro B)

Hay reducción. Sí, ha reducido. Antes uno agarraba y lo suspendía y le decía “bueno, ven mañana”. Pero ahora cuando es una suspensión es más drástica porque es una semana. (Profesor Informática, centro B)

Yo pienso que la jornada extendida ha sido muy significativa para nosotros, los niños están mucho más tranquilos. (Psicóloga, centro B)

Dado que esta modalidad educativa fue implementada al momento de iniciar el trabajo de campo de la presente investigación, estas consideraciones quizás se corresponden con lo que ellos y ellas entienden que yo necesitaba escuchar, puesto que era imposible en ese momento establecer un real impacto de la jornada escolar extendida en la convivencia escolar. Una docente, nueva en esa escuela, planteó:

Supuestamente, según los maestros, ha disminuido (*la violencia*). Pero a mí no me parece que es así, porque yo no me imagino esa situación peor de lo que es. No puede ser peor, es imposible que haya disminuido. (Profesora Matemáticas 8º, centro B)

### VIII.2.7 Valoración sobre la jornada escolar extendida

Danilo (*nombre del presidente de República Dominicana*), así como pusiste la tanda extendida, así quítala por favor. Quítala por lo que más quieras, quítala porque yo no aguanto estar aquí ocho horas haciendo tareas y aguantándole boches (*regaños*) a los profesores y a mis compañeros. (Taller en 7º, centro B)

En vinculación a lo antes expuesto, el equipo de gestión y el cuerpo docente expresaron una positiva valoración sobre la jornada escolar extendida, en lo cual parecería que la alimentación desempeña un elemento clave.

La tanda extendida ha sido una ayuda para los padres. (Profesor Informática, centro B)

Los padres también están más unidos a la escuela, porque no es lo mismo que yo te diga a ti que te voy a suspender al niño donde aquí tiene el desayuno y la comida asegurada, y quizás por eso se sienten más comprometidos. (Coordinadora pedagógica, centro B)

Ya mamá puede ir a trabajar y puede dejar a su niño cuidado por ocho horas y también con almuerzo, y la comida que llega aquí es comida sana, libre de grasa. (Psicóloga, centro B)

Sin embargo, desde los primeros talleres lúdicos-creativos, y de manera constante a lo largo de todos los grupos focales, el estudiantado expresó una concepción negativa sobre esta modalidad educativa: “no queremos la tanda extendida”, “que quiten la tanda extendida”.

Quisiera que cambiaran la tanda extendida y que sea como era antes, como era por la mañana y por la tarde. (Taller en 6º, centro B)

Quiero que la escuela sea de 8:00 a.m. a 12:30 p.m. (Taller en 7º, centro B)

Que cambien la tanda de la escuela, yo quiero que no pongan tanta tarea, que despachen a las dos y quince, que nos pongan como el otro año, que nos den recreo dos horas, que nos den más descanso. (Taller en 8º, centro B)

La petición del estudiantado de que cambien la tanda escolar extendida, se basa en tres (3) descontentos principales, según pude recabar durante el trabajo de campo:

- La consideración de que en la tanda extendida hay un exceso de tareas y muy poco recreo, lo cual remite a la reflexión sobre las metodologías de enseñanzas utilizadas y el uso pedagógico del tiempo.

Nos sentimos cansados. Me explotan. (Alumna 5º, centro B)

Claro que cansa demasiado, desde las siete de la mañana hasta las cuatro de la tarde. (Alumno 6º, centro B)

Es un abuso. Mira, un día nosotros teníamos que explicar de religión, de sociales, de naturales, todo en un solo día. (Alumna 8º, centro B)

Me gustaría que despachen a las dos de la tarde. Que den más recreo. Que la comida sea más buena. Que den mejor la clase. (Taller en 8º, centro B)

Un docente de matemáticas coincidió con el estudiantado al plantear:

Imagínate, son ocho horas que pasan solamente recibiendo clases y donde mi vista no mira más que cuatro paredes (...) Imagínate un niño mantenerlo ocho horas dándole la misma clase, eso es un abuso, ¡un abuso!, eso ni debería ser, pero lamentablemente el sistema no lo cambiamos nosotros. (Profesora Matemáticas 8º, centro B)

- La consideración de que la tanda extendida, y de manera específica la asignación de tareas para ser realizadas en el hogar, les deja con muy poco o ningún tiempo libre para el descanso, el ocio y para otras actividades extracurriculares.

Si hay que hacer una tarea, ¿cómo la vamos a hacer? Salimos de aquí a las cuatro de la tarde. (Alumna 6º, centro B)

Que no pongan tarea porque en la casa tenemos deberes también. (Taller en 8º, centro B)

Yo quiero que quiten la tanda extendida. No me gusta la comida y también en la reunión de padres dijeron que no iban a poner tarea para la casa y eso es lo que ponen, entonces no pueden poner clases para la casa porque ese momento se hizo para descansar en paz en su casa. (Taller en 7º, centro B)

De manera específica, este testimonio me pareció desgarrador:

Me dijeron a mí que me iban a apuntar (*inscribir*) en la pelota (*béisbol*) pero esta vaina del diablo no me deja apuntar. Me iban a apuntar en el play (*donde se juega béisbol*) y ese mi sueño, la pelota, y no lo puedo cumplir por la tanda extendida. (Alumno 5º, centro B)

- La tercera y última consideración es la relacionada a que en la tanda extendida la alimentación no es de buena calidad. Debido a la recurrencia y frecuencia con la que esta temática emergió en los grupos focales, se le dedica el acápite VIII.2.7.1

#### **VIII.2.7.1 Alimentación en la jornada escolar extendida**

En la modalidad educativa de jornada escolar extendida, corresponde ofrecer dos raciones diarias de comida: un desayuno al inicio de la jornada y un almuerzo al mediodía. Aunque el cuerpo docente planteó esto como uno de los principales elementos positivos de esta modalidad, expresiones como “la comida es mala”, “a veces me da asco”, “hay días que ni como”, fueron manifestadas con frecuencia por el estudiantado al referirse a la alimentación escolar. Los motivos están muy relacionados a la consideración de que la misma es de muy baja calidad, mal sabor y que hay poca higiene durante todo el proceso de cocción y transporte.

Hay veces que tiene arena la comida. (Alumno 5º, centro B)

Algunas veces en el arroz hay cáscaras de huevos y cosas así. (Alumna 6º, centro B)

Me han salido pelos de mujer, largos. (Alumno 7º, centro B)

No me comí esa comida y yo estaba desmayada del hambre y tenía que esperar a la cuatro de la tarde para yo llegar a mi casa a comer. (Alumna 8º, centro B)

En relación al desayuno escolar, los panes, las masitas (pequeño pastel hecho de harina) y los envases de leche son utilizados para lanzarlos y golpear. Los panes y masitas suelen ser bastante duros motivo por el cual se les denomina coloquialmente como “añuga perro” en referencia a que son muy difíciles de tragar e ingerir.

Y con la caja de la leche te dan golpes. (Alumno 6º, centro B)

A mí lo que no me gusta de esta escuela es que se arman un grupo para tirar leche. (Alumna 6º, centro B)

Además, el estudiantado consideró que ese desayuno es insuficiente en a cantidad.

R: Dizque una lechita y un pancito.

R: Es que ellos no dan un desayuno bien.

R: Mira, si ahora dieran de desayuno un mangucito con huevo, con salami frito,

P: ¿Tú quisieras que den eso aquí?

R: Claro. (Alumnas 6º, centro B)

R: Desde la 7 de la mañana es que uno tiene que estar aquí.

R: A las 7 y media y aquí ni hacen desayuno.

P: ¿Qué no hacen desayuno? ¡Aquí les dan desayuno!

R: ¡Qué van a dar! A las doce es que dan comida.

R: Una lechita no es desayuno.

R: Ni un añuga perro (*en referencia a las masitas*) que es así que le dicen. (Alumnas 7º, centro B)

Eso es muy poco (*en relación al desayuno*). Aquí hay que venir desayunado. (Alumno 7º, centro B)

R: Y yo quiero decir algo de la comida. Nosotros pasamos demasiada hambre. (*Se ríe el resto*). Señores no se ríen, que no da gracia porque es verdad. Mire, nosotros pasamos demasiada hambre. Mire, uno hasta trae su desayuno y cosa.

P: ¿Por qué tú traes desayuno si aquí dan desayuno?

R: ¿Qué desayuno? ¿Esa lechita con pan? Eso usted se lo come ahora mismo y a los cinco minutos ya está igual. ¿Por qué? Porque uno viene de la mañana sin desayunarse hasta las ocho de la mañana. (...) Usted cómo cree que usted le va a dar una lechita y un pan a un muchacho y ya a las una es que le va a dar la comida. Eso no debe de ser posible. (Alumnos 8º, centro B)

Si yo fuera una jefa del Ministerio de Educación yo lo hiciera así (...) le diera desayuno, comida y merienda. (Alumna 5º, centro B)

Que den merienda por la tarde también. (Alumna 6º, centro B)

Algo que llamó mi atención durante el trabajo de campo fue la frecuencia con la que los jugos y las leches del desayuno escolar llegan con una fecha muy próxima a vencerse o, incluso, con fecha de vencimiento de ese mismo día. En ese sentido, a directora una vez expresó: “que cinco juguitos hayan salido dañados no es nada”.

En relación al almuerzo escolar, el estudiantado planteó que el menú no es lo suficientemente variado, que la comida es “mala” y que muchas veces es poca cantidad. Además, a lo largo de los grupos focales, criticaron que sea servido arroz con huevo como almuerzo.

R: Y a veces hacen una ligadura de esa comida. Carne con habichuelas adentro.

R: Dizque carne con berenjena.

R: Tayota. (Alumnas 6º, centro B)

Sino es arroz con huevo es arroz con bacalao (...) Y también le echan un chin (*un poco*) de habichuelas a uno. (Alumna 6º, centro B)

R: A mí no me gusta tener que comer arroz con huevo.

R: Que eso es aguado.

R: Y no le echan sal.

R: Es malo, sabe malo.

R: Que se vaya de ahí ese arroz con huevo. Nos tienen que dar arroz con habichuelas y carne siempre. (Alumnos 6º, centro B)

P: ¿Y qué pasa con el arroz con huevo?

R: Eso ellos lo dan como martes así ¿El martes es que ellos lo dan? (*pregunta a sus compañeros*). ¡Los lunes! (...) Para mí que el arroz con huevos no es parte de un menú. Eso es como que mi abuela salió para el médico y llegó tarde y hace un arroz con huevo.

R: Como algo que se hace de emergencia. (Alumnos 8º, centro B)

En relación a la alimentación escolar, tres otros descontentos recurrentes fueron recabados durante el trabajo de campo:

- Que junto al almuerzo no distribuyen agua, sino que la misma es vendida por las secretarias en la oficina de la dirección. Esto fue constatado durante el trabajo de campo. El agua es vendida a 5 y 10 pesos.

Y ni agua nos dan. Tenemos que traer el agua. Si no traes agua y si la cafetería no está abierta te dejan morir ahí. (Alumno 5º, centro B)

Nos podemos estar muriendo del hambre y de la sed, y ellos no sacan ni un botellón para darnos agua a nosotros. (Alumna 6º, centro B)

Tendrían que darnos agua junto con la comida. (Taller en 7º, centro B)



- Que existe un mal trato al momento de servir la comida y que es distribuida de manera desigual.

Lo que me quilla (*molesta*) de aquí es que las habichuelas y toda esa vaina te las tiran así (*bruscamente*), como que uno es perro. (Alumna 7º, centro B)

Ellos tienen que echar (*servir*) las cosas como que uno es una persona al igual que ellos. (Alumna 8º, centro B)

No me gusta la hora de almuerzo, porque nos echan (*sirven*) un chin (*poca*) de comida y nos dejan con la misma hambre. (Alumno 5º, centro B)

En vez de echarnos (*servirnos*) carne, nos sacan un chin (*muy poco*) solamente, un hueso vacío. (Alumna 5º, centro B)

Hay que llamar al Ministerio de Educación porque aquí se llevan toda la comida para su casa, en vez de darle todo a uno. (Alumna 6º, centro B)

R: Y lo que me quilla (*molesta*) de ellos es que cuando la comida está buena ellos te echan un chin (*un poco*).

R: Sí, y cuando es arroz con huevo quieren echártelo enterecito.

R: Cuando es mala, te echan (*sirven*) mucho. (Alumnas 8º, centro B)

P: ¿Y qué no les gusta de la comida de aquí?

R: Que te dan un chin (*muy poco*) de carne.

R: Oye, cuando hay huevos ellos te quieren echar la cantina entera en el plato.

R: La cantina entera de huevos (...)

R: Y cuando traen carne, que en verdad está buena, ellos lo que te echan es nada.

R: Un pedacito.

R: Y la limpiadora cogen (*sirven*) una cantina (*envase plástico*) así (*grande*)... como que es para ellos que la traen (*la comida*).

R: Mira, ellos primero cogen su cantinones (*envases plásticos grandes*) y la guardan debajo de la mesa.

R: Yo los he visto.

R: Y después, te dan un chin (*un poco*) de carne, un chin de arroz...

R: Un chin de carne, con una pena. (Alumnas 8º, centro B)

- Que no se les permite comprar nada en adición al almuerzo escolar ni llevar comida desde sus hogares, mientras el cuerpo docente si tiene libertad de salir y comprar y comer fuera del recinto. Durante el trabajo de campo, fue común ver a los y las docentes llevar almuerzo desde sus casas o salir a negocios próximos al centro educativo a comprar empanadas, comida china y pollo frito.

Quizás esto revela implícitamente un reconocimiento por parte de ellas y ellos, de la baja calidad del almuerzo escolar.

Aquí porque hay tanta extendida quitaron la cafetería. (Alumna 7º, centro B)

Ella a hora de almuerzo sale, compra una comida y vuelve para adentro. *(Empiezan a mencionar otros docentes que hacen lo mismo).* (Alumna 7º, centro B)

Hay profesores que no comen aquí. (Alumno 7º, centro B)

Yo lo he visto con mis ojos. Nadie me lo ha dicho. En la dirección, todas esas personas compran refrescos, piden servicios *(de comida)*. Entonces, si ellos piden servicios nosotros también deberíamos poder pedir las cosas. (Alumna 8º, centro B)

En una observación en 8º en septiembre de 2015, y otra en el mes de octubre en 6º, presencié a docentes entrando a sus salones de clases con alimentos como empanadas y jugos. Mientras, al estudiantado no se les permite comer en el aula.

Por otra parte, considero importante destacar que, junto a la alimentación, muy frecuente fue también la queja del estudiantado —sobre todo las alumnas— de que sus docentes no les permiten ir al baño cuando ellos y ellas lo necesitan.

Si uno tiene la necesidad de ir al baño ella *(la maestra)* piensa que es a pasillar. (Alumno 5º, centro B)

Nos escapamos del curso porque no nos dejan ir a orinar. (Alumna 6º, centro B)

Uno que se está orinando y la profesora no deja a uno ir al baño (...) Creen siempre que es de mentira. (Alumna 6º, centro B)

A mi mamá ella la llamó los otros días, dizque que yo fui mucho al baño. (Alumna 6º, centro B)

Esa muchacha tenía un dolor de barriga, y la profesora “tú no tienes nada, vete a tu curso”, y ve a la muchacha llorando y no la dejaron ir al baño”. (Alumna 8º, centro B)

### VIII.3 Violencia verbal

La violencia verbal, junto a la física, fue representada por docentes y estudiantes como la más frecuente en el centro educativo.

Verbalmente se insultan mucho y hay discriminación. (Profesora 6º, centro B)

Las verbales más que las físicas. (Profesora Matemáticas 8º, centro B)

Expresiones hirientes a sus padres o a sus madres y entre ellos. (Profesor Matemáticas 7º, centro B)

Se agreden diciéndoles sobrenombres a otros, poniéndoles nombres. También están las palabras obscenas. Oye, eso hay que trabajarlo muchísimo. ¡Aquí están las palabras! Grandotas, grandotas que ni te puedo decir. Oye, y no importa el tamaño. Mientras más pequeños (*son los alumnos*), más insolencia es. Y están los dos sexos. (Profesora Religión, centro B)

No utilizan mucho la comunicación. Cuando la utilizan hay un tono agresivo. (...) Es frecuente la violencia verbal. (Profesor Informática, centro B)

De boca todo el mundo se arrastra. (Alumna 8º, centro B)

Entre el estudiantado fueron frecuentes expresiones de violencia verbal como los chismes, los sobrenombres, las amenazas y las ridiculizaciones. De hecho, desde los talleres lúdicos-creativos fue notoria la frecuencia abrumadora con la que se ridiculizaban entre ellos mismos.

Comenzaron a hablar de la fila de nosotras y a insultarnos una por una. (Alumna 6º, centro B)

Sí, ellas son enemigas hay una que, cada vez que le pasas por el lado, le tira puya a la otra (*decir indirectas y chismes para generar algún conflicto*). (Alumna 8º, centro B)

Tratarte mal, relajar de boca, te dicen malas palabras y uno se quilla (*se molesta*). (Alumno 8º, centro B)

#### VIII.3.1 Chismes o “mandaditos”

Los chismes, murmuraciones o “mandaditos” —como también les llaman en el centro— se evidenciaron como muy frecuentes a lo largo de todo el trabajo de campo. En los grupos focales, quienes más hicieron referencia a éstos fueron

las alumnas y, junto a esto, emergió el chisme como una actividad asociada a lo femenino, hecho que es necesario analizar a la luz de la construcción social de género.

Siempre te buscan chismes. (Alumna 5º, centro B)

La escuela no me gusta mucho por los chismes y las peleas que hacen. (Alumno 5º, centro B)

Las de los chismes son las mujeres siempre. (Alumno 6º, centro B)

Uno habla mucho. En verdad, uno lo dice, nosotras criticamos, nosotras hacemos muchos chismes. (Alumna 8º, centro B)

P: Ah, pero ahorita se me olvidó preguntarles qué es un mandadito.

R: Eso es, por ejemplo, que ella me mande a mí a decirle algo a ella como de “mira fulana me mando a decirte que esto y que lo otro”. Es como mandar a otra persona a decir algo que tú quieres decirle, como un chisme. (Alumna 7º, centro B)

El hecho de que los chismes sean denominados “mandaditos” remite a que estos, a la vez que son violencia en sí mismos, también se constituyen en una provocación y/o factor detonante de la violencia física.

Empieza por el chisme y después te dicen “¿y qué es lo que tú estás hablando?”, y te quieren volar encima y te quieren aruñar. (Alumna 5º, centro B)

Que se forman en grupo, comienzan a buscar chismes para armar pleitos. (Alumna 6º, centro B)

Se arma un chisme y ya de ahí se arma el lío de agarrar cabellos. (Alumna 7º, centro B)

Mire, el que no habla en el curso de nadie...está hablando mentira (*en referencia a que todo el mundo está involucrado en la dinámica del chisme*). (Alumna 8º, centro B)

### **VIII.3.2 Malas palabras y ofensas**

Las malas palabras son una manifestación común de violencia verbal en el centro educativo utilizada para ofender, agredir y ridiculizar.

Comienzan a decir malas palabras y a toda la gente no le gusta eso. (Alumno 5º, centro B)

Demasiadas malas palabras y me dicen palabras que a mí no me gustan. (Alumna 6º, centro B)

En el curso dicen demasiado malas palabras. (Alumno 6º, centro B)

Aquí todos decimos (*malas palabras*) y palabras obscenas también (*risas*). (Alumno 7º, centro B)

Muchas palabras verbales, palabras feas. (Directora, centro B)

Cuando a ella le dicen mamagüevo ella dice “pero de lo grande y de lo bueno”. (Alumna 5º, centro B)

Si bien fue frecuente escuchar malas palabras bastante ofensivas, “mentar la madre” o *mentar la mai* es considerada la mayor ofensa por la connotación violenta y sexual que tiene. De manera específica, el término “singa tu madre” fue considerado el más ofensivo de todos.

Pero no les gusta que se la digan (*singa tu madre*), ese es el punto para yo llegar y darte un trompón. (Profesora Matemáticas 8º, centro B)

Ninguna se puede decir porque coñazo es la más chiquita hasta singa tu... esa es la favorita. Esa es la que más le gusta decir, sin embargo, es la que más molesta. (Profesora Matemáticas 8º, centro B)

Se están mentando mucho a la mai (*madre*) y mi mamá es sagrada para mí. Ella fue la que me parió y yo la quiero demasiado como para que otra gente me la tenga que estar lastimando. (Alumna 6º, centro B)

Ella me dijo “Mira, singa tu madre” y yo le dije “no relajés con mi mamá que si la tuya no está contigo, la mía si está conmigo, no menciones a mi mamá”. (Alumna 6º, centro B)

Los problemas empiezan cuando le mientan la mai a los otros y ahí comienza el pleito. (Alumno 6º, centro B)

Algunas veces, cuando me mentan mi madre, me dan ganas como de darle (*golpearlo*), de matarlo. (Alumno 7º, centro B)

### VIII.3.3 Sobrenombres

Tal y como expresé anteriormente, los sobrenombres o apodos son la manera frecuente de llamarse y nombrarse entre el estudiantado, y son utilizados como una forma también de burla, descalificación y ridiculización. De esta manera, la violencia verbal se hace cotidiana y omnipresente.

Hay muchos sobrenombres, hay muchos sobrenombres. Te ponen todos los nombres que saben. (Alumna 5º, centro B)

Ponen nombres y te relajan. (Alumna 8º, centro B)

A mí me pusieron dizque yuca, como si yo fuera una yuca y yo soy una gente. (Alumna 6º, centro B)

Durante el trabajo de campo, escuché llamar a las alumnas con los siguientes sobrenombres: chochúa, gagá, chapichapi y chapiadora, chichúa, marimacho, machita, rubia pola, leche blanca, mongola, enana, jirafa, pata fina, sucia, dulce de chocolate, vica, caballo, ojo de gato, pepa, boca negra, gordinflona, caco de semilla, buchito, carbón, haitiana, arenque, cuatro ojos, yuca, pica pollo y cepillo.

Como se observa, la ridiculización y la burla de alguna característica corporal es lo más frecuente a la hora de establecer algún apodo o sobrenombre (chichúa, rubia pola, cuatro ojos, gordinflona). Llama la atención también la manera en que algunos tienen una alta connotación racista (boca negra, carbón, haitiana) y otros hacen alusión a la transgresión de lo que se considera es un comportamiento no-femenino (marimacho, pica pollo, machita).

R: Le dicen pica pollo.

P: ¿Pero por qué le dicen pica pollo?

R: Porque tiene el toto (*vagina*) ripiao' (*risas*). (Alumna 7º, centro B)

A ella la encontraron metiéndose un cepillo en la parte de...usted sabe... un cepillo de peinar. Y le dicen "cepillo" ahora. (Alumna 8º, centro B)

A los alumnos los escuché llamarse y ser llamados: culo postizo, tetú, mantequilla, gay, pan blanco, papa, chocolate, mono, bola de grasa, chupacabra, mujercita, diente de conejo, moco verde, haitiano, maldito haitiano, vico, José Toto, el cojo, caco de letra, siete bajo, cucaracha, venao, pájaro, hipopótamo, popola.

Además de la burla a algunos elementos corporales, en este caso también llama la atención el componente racista (maldito haitiano), homofóbico (pájaro, gay, José Toto) y machista (mujercita, tetú, popola) presentes en los sobrenombres.

R: A él le dicen cara de semilla

R: A él le dicen mal tramao'

R: Y a él le dicen haitiano

R: Y a mí me dicen popola (*vulva*). (Alumnos 7º, centro B)

Los sobrenombres masculinos suelen tener una fuerte carga de homofobia. Con frecuencia los términos “gay” y “maricón” fueron utilizados como ofensa y burla a los alumnos.

A mí me ponen como gay pero yo no lo soy y me están diciendo así.  
(Alumno 5º, centro B)

A mí me relajan a mi dique José Toto y a mí me da un pique (*rabia*) y deseo de darle un trompón en la cara. (Alumno 5º, centro B)

A veces le escriben en la espalda “yo soy gay” para que lo pateen.  
(Alumno 5º, centro B)

Que a un muchacho le decíamos gay, gaviota. (Alumna 7º, centro B)

Le dicen pájaro a ese. (Alumno 8º, centro B)

Solo dos estudiantes manifestaron ser indiferentes a los sobrenombres: “yo lo que hago es que lo ignoro” y “¿quién es perfecto? (...) que el que sea perfecto todavía no ha nacido”, expresaron dos alumnas de 6º. Para el resto, los sobrenombres o apodos son una situación que genera malestar y rabia y que, en muchos casos, son un factor detonante de violencia física.

R: Te relajan. Te dicen de todo (...)

R: Y uno se siente ofendido. (Alumnas 5º, centro B)

A mí me quillan (*molestan*) cuando a mí me relajan con esos nombres.  
(Alumno 5º, centro B)

A nadie le gusta pero si a mí me ponen yo le pongo. (Alumna 6º, centro B)

Yo me siento mal cuando me dicen Puro hueso y Flaquita. (Alumna 6º, centro B)

Antes cuando yo era chiquita yo era más robusta, más gorda, y me relajaban mucho por eso, que era gorda y era chiquita y lo que yo usaba de uniforme era muy ancho y toda la vida me relajaron por eso. (Alumna 7º, centro B)

R: Él tiene el brazo corto y le dicen ñoco.

R: Corto así.

P: ¿Y qué tiene de malo tener el brazo así?

R: Nada.

P: ¿Y cómo tú te sientes por eso? *(al alumno que le dicen así)*

R: Mal *(acostó su cabeza sobre el brazo, para llorar)*

R: Eso da pena.

R: Él está triste porque todos los días lo ponen en zozobra.

R: Él tiene un problema psico... *(no completa la palabra)*

R: Es una discapacidad.

R: Él llora cuando le dicen eso *(sus compañeros empiezan a burlarse de que está llorando. Tuvo que finalizarse el grupo focal)*. (Alumnos 6º, centro B)

### VIII.3.4 Amenazas

Otra manifestación de violencia verbal muy presente y sentida por el estudiantado fueron las amenazas, las cuales estuvieron cotidianamente presentes durante todo el trabajo de campo.

El año pasado tuvimos que retirar a un estudiante con consentimiento de él y su familia porque venían persiguiéndolo. (Profesor Matemáticas 7º, centro B)

Ellas se amenazan y se dicen de todo. (Coordinadora pedagógica, centro B)

En ocasiones hubo pleitos *(peleas)* y salían a buscar grupos para “yo te espero en tal parte” y nosotros buscábamos la policía y teníamos que acompañar a algunos. (Profesor Matemáticas 7º, centro B)

Me da pique *(rabia)* cuando me están amenazando. Ellos te dicen dizque “te voy a buscar mi hermano para que te de durísimo” y te esperan allá afuera. (Alumno 5º, centro B)

Hay un niño en el curso que se llama \_\_\_\_\_ y él me dijo a mí “no te apure, te voy a matar, mira por mi mamá que se muera que yo te voy a matar”. (Alumna 6º, centro B)

Te meten pila *(mucho)* de terror. Mucho terror. Dicen “yo te voy a apuñalar, sigue jodiendo para que tu veas allá afuera”. (Alumna 6º, centro B)



Vino un amigo mío y me amenazó y yo lo amenacé también. Si me amenaza yo lo amenazo también porque yo no me voy a quedar así.  
(Alumno 6º, centro B)

Comienza a amenazar a la gente dizque que le van a dar una galleta.  
(Alumno 7º, centro B)

Ella dijo ahorita dizque que va a matar a uno en esta escuela.  
(Alumno 7º, centro B)

Si bien no siempre estas amenazas parecen cumplirse, la realidad es que contribuyen a generar un clima de permanente miedo y hostilidad, y de estar a la defensiva.

Lo hacen para meter (*instaurar*) miedo. (Alumna 5º, centro B)

Me dicen “vamos a pelear”, “vamos a pelear”, entonces nada más hablan de boca y no pelean. (Alumno 5º, centro B)

Me da miedo cuando me dicen que le van a dar golpes a mi hermano.  
(Alumno 5º, centro B)

R: “Te voy cortar tu cara”.

R: “Yo te agarro en recreo”.

R: “Te voy a dar durísimo”. (*hablando de amenazas que reciben*).  
(Alumnas 6º, centro B)

Con los puñales eran amenazas de que le iban a rajar la cara, pero no pasaba de ahí. (Directora, centro B)

#### **VIII.4 Violencia física**

Junto a la verbal, la violencia física fue considerada por estudiantes y docentes como muy frecuente en su centro educativo: “siempre hay muchas peleas” (directora), “se dan golpes entre sí” (profesora 6º), “pelean, son muy agresivos” (profesora matemáticas 8º). *Se fajaron* fue una expresión utilizada diariamente por estudiantes y docentes para referirse a que dos o más estudiantes pelearon.

No me gusta cuando me machacan a golpes. (Alumna 5º, centro B)

Ellos me dan a mí y yo les doy a ellos. (...) Algunos pelean con tijera y con pinchos. (Alumna 5º, centro B)

Hoy mismo se fajaron. (Alumna 5º, centro B)

A los niños chiquitos les dan golpe. (Alumna 5º, centro B)

Cuando yo estaba en cuarto, todo el mundo en cuarto le dio a otro y le abollaron un ojo. (Alumno 5º, centro B)

R: Demasiadas peleas.

R: Pelean demasiado. Esa es una de las desventajas.

R: Casi todos los días hay peleas. (Alumnos 6º, centro B)

Aquí se fajan (*pelean*) mucho. (Alumna 6º, centro B)

Aquí pelean mucho. Eso no me gusta de esta escuela. (Alumno 7º, centro B)

Allá en el curso te dan arrempujones, patadas, trompones, hasta se te suben arriba. (Alumno 8º, centro B)

Siempre hay un pleito. (Alumna 8º, centro B)

Como expresé en el acápite VIII.2.7.1, el desayuno escolar es utilizado para el estudiantado golpearse, siendo esto quizás lo menos severo en el marco de la violencia física.

Tiran la comida. (Alumno 5º, centro B)

Cogen el desayuno y tiran la leche y te cae a ti y todo el mundo se echa a reír. (Alumna 6º, centro B)

Hay algunos que empiezan a molestarte y empiezan a tirar vainas y empiezan a decirte malas palabras y te agarran y te dan cocotazos, te tapan los ojos para darte golpes. (Alumno 6º, centro B)

También les tiran potes (*envases*) a las muchachas. (Alumno 7º, centro B)

En este centro educativo, los lápices son usualmente utilizados por estudiantes de 5º y 6º para agredirse entre compañeros y compañeras de una misma aula. En algunas ocasiones, se vio simular que el lápiz era una pistola o revólver antes de un estudiante proceder a clavarlo en el compañero.

A esa le clavaron un lápiz ahí. (Alumna 5º, centro B)

Agarran un lápiz y así y lo puyan. (Alumna 5º, centro B)

Ella tenía un lapicero en la mano y me puyó. Entonces yo comencé a pelear y el que estaba ahí era el profesor de inglés, y el profesor de inglés no hizo nada cuando ella me puyó. (Alumna 6º, centro B)

Durante el trabajo de campo, fue común escuchar referencias o presenciar actos donde alguna persona era empujada o se le hacía tropezar y caerse.

Que no me tumben en recreo. Siempre empujan, eso no me gusta. (Alumna 5º, centro B)

Y ahorita estaba pasando por el curso, y cuando les pasé por el lado me metieron el pie y me caí. (Alumno 7º, centro B)

Y vino y me arrempujó y me guayé (*me raspé*) esas dos vainas (*las rodillas*) y le entré a trompadas. (Alumno 7º, centro B)

Cada día de trabajo de campo, se tuvo registro de algún incidente de peleas. Muchas alumnas y muchos alumnos relataron las peleas en las que han estado involucradas con cierto orgullo.

Hoy vinieron a joder y le di un cocotazo. (Alumna 5º, centro B)

R: Yo, tres veces me he fajado.

R: Yo muchas veces. (...) Por eso me pusieron una ficha. (Alumnos 5º, centro B)

Yo me fajé a las trompadas con una tiguera y le di una arrastrada que la dejé loca. (Alumna 6º, centro B)

En este año todavía yo no he peleado, pero los otros años que yo tengo sí. (Alumno 6º, centro B)

En tercero yo me fajé y me dijeron que si me fajaba así de nuevo que me iban a botar porque hasta la profesora llevó golpes. (Alumna 7º, centro B)

Yo nunca me fajo con nada. Ni con grupos, ni con pinchos, ni con nada. Es a mano limpia. (Alumna 8º, centro B)

Yo me fajo con cualquiera. (Alumno 8º, centro B)

La frecuencia y gravedad de la violencia física quedó retratada en el hecho de que muchos estudiantes finalizan teniendo fuertes heridas y cicatrices.

Me partieron ahí. (Alumno 6º, centro B)

Ella me partió y yo la agarré y le entré a palo con una escoba de allá abajo. (Alumno 6º, centro B)

Ella se partió con una piedra que ellos le tiraron. (Alumna 7º, centro B)

Muy mal. En el médico me untaron alcohol para que no se me infecte. Me agarraron entre tres gentes porque eso pica y me untaron una pomada. (Alumna 6º, centro B)

Hoy fue un día donde vi, en dos ocasiones distintas, a dos alumnos heridos y botando sangre. (Diario de campo. 23 de septiembre, 2015)

El 10 de noviembre de 2015, una alumna y un alumno peleaban ahorcándose mutuamente con tanta intensidad que temí por la seguridad de los mismos. No obstante, el cuerpo docente reaccionó con naturalidad ante este hecho, lo que remite a lo usual que es presenciar este tipo de episodios violentos.

Por otro lado, en un momento la coordinadora pedagógica planteó que “las niñas son como más inofensivas porque son jalones de cabellos”. Antes de iniciar el trabajo de campo, tenía la concepción de que serían los alumnos quienes estarían involucrados con mayor frecuencia en situaciones de violencia física. Sin embargo, no parece existir diferencia significativa de sexo en la implicación en este tipo de violencia. Por ejemplo, se reportaron y evidenciaron frecuentes situaciones de peleas entre alumnas, muchas de las cuales iniciaban y/o incluían halarse el pelo, así como utilizar las uñas para arañarse.

La hermana de una chiquita le dio a la que es chiquita y vino la grande y se fajó con la grande. (Alumno 5º, centro B)

Yo estaba un día en la cancha sentada y había una chamaquita (*alumna de menor edad y/o tamaño*) dizque amenazándome a mí. Yo le dije “ta’ bien” y cuando ella fue a mi casa dizque a amenazarme la agarré y le di durísimo. (Alumna 6º, centro B)

Si le dan a una nos metemos toditas. (...) Somos un grupo que nos queremos toditas como hermanas y nos defendemos. (Alumna 6º, centro B)

P: ¿Y ustedes alguna vez han peleado en la escuela?

R: ¡¿Que si nosotros hemos peleado?!... *(se ríen)*

R: Mira me fajé con una que le dicen pica pollo... *(continúa citando nombres y sobrenombres de estudiantes con quienes han peleado)*.  
(Alumnas 7º, centro B)

La tiramos por los escalones y la agarramos a ella y la tiramos para el piso y le dimos pila *(muchos)* de golpes. (Alumna 7º, centro B)

Si yo le tengo tirria *(odio)* a ella yo la voy a agarrar y voy a hacer lo imposible para darle. (Alumna 8º, centro B)

Le jalábamos los moños y le buscábamos chismes, le dábamos pila *(muchos)* de golpes. (Alumna 7º, centro B)

Se arrancan los cabellos, eso es lo de siempre. (Alumna 8º, centro B)

El uso de las uñas para arañar parece ser muy común en las peleas entre las alumnas y es que las uñas, al igual que los pinchos (ver acápite VIII.4.2.1), se constituyen en armas cotidianas y sigilosas.

Se estaban fajando y la otra le agarró la mano y la aruñó toda ahí *(en el rostro)*. (Alumna 5º, centro B)

En el curso de mi hermano, una carajita con la uña larga cortó a la otra. (Alumno 6º, centro B)

R: Ay a mí me gusta tenerlas largas *(las uñas)*.

R: Y a mí también.

P: Y a ti también.

R: Si yo no la tengo largas no me gusta.

P: ¿Por qué?

R: Pero yo aruño así, con la uña. (Alumnas 7º, centro B)

A mí nunca me han aruñado. Yo siempre la aruño pero nunca me han aruñado. (Alumna 7º, centro B)

Cuando yo me fajé en cuarto con una muchacha, no tenía ni uña ni nada. Ella me rajó la cara y no se la pude rajar yo porque yo no tenía uñas, y me quedé yo con mi cara toda aruñada. (Alumna 7º, centro B)

También se reportaron y evidenciaron situaciones de peleas entre alumnos en el centro educativo.

Cuando se fajan, ellos se pisan la cabeza y se dan hasta con los pies o con la silla. (Alumna 5º, centro B)

Uno que es más grande que yo, que tiene como 16 y yo tengo 12, estábamos peleando. El me tiró al suelo pero yo le daba y le daba. (Alumno 5º, centro B)

A los varones les gusta dar muchos golpes. (...) Hay un grupito que se junta a pelear. (Alumna 6º, centro B)

P: ¿Qué te paso que te pusieron un yeso?

R: Que yo estaba peleando. Cuando yo taba peleando se me dobló un brazo.

P: ¿Con quién tú estabas peleando?

R: Con otro carajito. Cuando yo le tiré, le di en la cabeza, en el hueso. Porque yo entré y un muchachito me dio y yo le di...

P: ¿Él te dio primero?

R: Si. Es que nadie se va a quedar dao' del otro. (Alumnos 6º, centro B)

Un muchacho me vino a dar y yo le di. Yo me fajé con él. (Alumno 7º, centro B)

En estas peleas entre alumnos, es usual el uso de sillas, piedras y botellas, y cualquier otro elemento que esté al alcance y que garantice realizar un golpe más intenso.

Hay chamaquitos que cogen y le pegan un botellazo ahí, en la cabeza o en un pie. (Alumno 5º, centro B)

R: Yo cojo una silla y se lo pego en la cabeza...

P: ¿Una que?

R: Una silla.

R: Cuando lo molestan el coge una silla y se la tira. (Alumnos 5º, centro B)

R: Yo hago violencia. Tiro zapato y le tiro mochila y doy golpes.

P: ¿Y por qué?

R: Porque ellos me molestan. (Alumnos 6º, centro B)

Cuando están peleando que comienzan una tiradera de mochilas. (...) Los otros días le dieron una pedrá (*pedrada*) a un amiguito mío. (Alumno 8º, centro B)

Fue usual, durante el trabajo de campo, presenciar situaciones de violencia física entre alumnos y alumnas, es decir, episodios de violencia cruzada, donde las alumnas reaccionaban con violencia a modo de defensa.

Entonces él busca chismes y da golpes. (...) El me dio y le dije “¿por qué tú me das?” y después lo agarré por el cocote (*cuello*) y lo dejé caer en la silla. (Alumna 6º, centro B)

Ese mismo muchacho le encanta darle a las hembras. (...) Y te dice dizque “te voy a dar una puñalada, sigue jodiendo conmigo”. (Alumna 6º, centro B)

R: Con un varón yo me fajé.

R: Yo me fajé con\_\_\_\_\_.

R: Sí, con \_\_\_\_\_ yo me fajé también. (Alumnas 7º, centro B)

R: Mira (*me enseña un rasguño*) eso fue (*nombre de alumna*) con las uñas.

R: Es verdad, hay que mandárselas a cortar las uñas. (Alumnos 8º, centro B)

Él la estaba molestando, ella dijo dizque “Déjame tranquila que no estoy en problemas contigo”. Y él la siguió molestando, la siguió molestando. Hasta que, en un momento, ella se quilló (*molestó*). Se paró y le brincó arriba a él y él le dijo que no le quería dar. Entonces ella le daba y le arrempujaba hasta que, en un momento...llegó y la agarró y la tiró al piso y ella se dio con una mesa ahí. (Alumna 8º, centro B)

Me tiró una lonchera, me dolía el oído y ahora a mí no me pueden topar ese oído porque me duele. (Alumna 8º, centro B)

#### **VIII.4.1 Juegos con violencia física**

Durante el trabajo de campo, emergieron cuatro principales juegos que involucran la violencia física y que suelen ser jugados con frecuencia exclusivamente por los alumnos: la puse, la patá (patada), cero mata cero y Mickey Mouse.

- La puse: un juego donde sus participantes van colocando sus manos una encima de la otra en secuencia y quien se equivoque es víctima de golpes bruscos por parte del resto de los compañeros.

Hay un juego que le dicen dique “la puse” y cuando tú la pone mal te entran a trompada (Alumno 6º, centro B)

- La patá: un juego sin reglas que consiste en darse patadas.

Nosotros jugamos dizque un juego que se llama la patá’ (*dándose patadas*). (Alumno 7º, centro B)

A los chiquitos, nosotros les damos al paso (*con menos fuerza*) pero cuando vienen los otros grandes, les dan durísimo a los chiquitos. (Alumno 7º, centro B)

- Cero mata cero: un juego que consiste en que una persona coloca su torso hacia delante formando un ángulo de 90 grados hacia el piso a fin de que sus compañeros se apoyen en su espalda para poder saltar por encima de él.

R: Y se ponen a jugar cero mata cero y le dan en la cabeza a uno. (...)

R: Él estaba jugando, pero yo no juego eso porque sé que me van a dar una patada. (Alumnos 7º, centro B)

R: Yo taba jugando una vez por mi casa y me dieron una patada que me dejaron esa vaina mira así (*la cabeza con un golpe*).

P: ¿Pero jugando qué?

R: Cero mata cero.

P: ¿Y cómo se juega cero mata cero?

R: Así (*y se paran para ejemplificar el juego*).

P: Entonces ¿por qué a ti te dieron una patada?

R: Ellos estaban diciendo dizque que el juego era así. Si es dando patadas entonces yo digo que yo no juego. (Alumnos 7º, centro B)

Lo que pasa es que de cualquier cosa tú te puedes romper un hueso porque mira, hay una parte dizque “sentón” que ellos cogen, se te afincan y se te sientan en la espalda (*como parte del juego*), te dan una patada en la cabeza y en las nalgas. (Alumno 7º, centro B)

- Mickey Mouse: un juego que consiste en hacer una ronda, con las palmas de las manos tocándose mientras se canta la siguiente canción: “Mickey Mouse fue al jardín a comprar un vaselín (*vaselina*); el vaselín salió volando y después le dieron fin a su fuyín (*nalga*). Mata a quien tú quieras de aquí”. A quien le toca el palmazo mientras se dice “aquí”, le corresponde sufrir los golpes de los demás. Es importante destacar que este juego, en 7º y 8º, ya tiene un fuerte énfasis sexual (ver acápite VIII.6.1).

Y jugamos Mickey Mouse. (*Los niños hacen representación del juego Micky Mouse... se agarran de la mano y empiezan a dar golpes*) (Alumno 6º, centro B)

#### VIII.4.2 Porte y uso de armas

Durante el trabajo de campo, fue común ver a estudiantes amenazándose con golpearse y utilizar sus útiles escolares —sobre todo los lápices— como representaciones de las armas que utilizarían en caso de cumplir las amenazas. Dentro de la violencia física, el porte y uso de ciertas armas parece estar generalizado entre alumnos y alumnas de los distintos grados.



Las armas usadas con mayor frecuencia, según emergió en el trabajo de campo, son los pinchos (conocidos en otros contextos como horquillas o invisibles), las navajas (coloquialmente conocidas en República Dominicana como *gillettes*, en alusión a una marca), los cuchillos, las tijeras y las pistolas. Durante las observaciones y los grupos focales, alumnas y alumnos me mostraron algunos de estos elementos usados como armas, y pude constatar el porte de pinchos, navajas y cuchillos.

#### VIII.4.2.1 Pinchos

La directora y la coordinadora pedagógica del centro plantearon visiones diferentes en relación al uso de pinchos, donde una reconoció el problema y otra no.

Lo que si se llegó a verificar eran casos con pinchos (...). Las niñas le quitaban la cabecita (*del pincho*) y le aruñaban la cara a otra con eso. (Directora, centro B)

Ellos dicen eso (*que se aruñan con pinchos*), pero nunca hemos presenciado que hayan peleado con pinchos. (Coordinadora pedagógica, centro B)

A pesar de estas opiniones, pude ver a alumnas con cicatrices producidas por el uso de pinchos en peleas, algunas tan absurdas como la descrita a continuación.

P: ¿Y qué te pasó ahí? (*le pregunto a una niña con una cicatriz en el rostro*)

R: Me faje.

P: ¿Y que te pasó?

R: Nada más eso.

P: ¿Pero y cómo pasó eso?

R: Porque ella me dijo a mi... Yo le dije a ella "préstame el lapicero" entonces ella me dijo a mi "cuidado si me lo gastas" y yo le dije "si yo te lo gasto yo te lo voy a pagar porque yo tengo dinero" y dice ella "no, que se yo que" y viene a hablarme mal y dice "tú lo que tiene que hacer es toparme", entonces yo le dije "yo no te tengo que topar porque yo no te estoy buscando chisme. Ella viene y se paró y me dio y yo le di, y entonces ahí comenzamos a fajarnos porque yo no me voy a quedar da' de nadie. (Alumna 6º, centro B)

En sentido general, los pinchos (también llamados horquillas o invisibles) son utilizados por las alumnas, y su uso está muy vinculado fundamentalmente a los chismes y a peleas por enamorados y novios. Los pinchos suelen tenerlos en los peinados, de manera que es arma de fácil porte pues pasa desapercibida.

P: ¿Pelean mucho aquí?

R: Claro que sí, y rajan caras. (Alumna 5º, centro B)

A una muchacha aquí que se fajaron y le rajaron toda la cara. (Alumna 6º, centro B)

Hubo una vez que una muchacha peleó con una haitiana y la haitiana la aruñó ahí con un pincho y era tan honda que le tuvieron que dar puntos (*cocerle la herida*). (Alumna 7º, centro B)

R: Le quitan la cabecita (*a los pinchos*).

R: Y lo afilan.

P: ¿Y cómo será que lo afilan?

R: Así, con la pared. (Alumnos 8º, centro B)

Aquí yo he visto casos que han traído hasta puñales o pinchos le quitan las cabecitas para aruñar. (Alumna 7º, centro B)

Sí, porque aquí hay algunos que traen dizque pincho. (Alumna 7º, centro B)

P: ¿Y pelean con las manos...?

R: ¿Con las manos? ¡La rajan! (Alumna 8º, centro B)

#### **VIII.4.2.2 Navajas, cuchillos, puñales y tijeras**

El equipo de gestión, el cuerpo docente y el estudiantado reconocieron la problemática del porte y el uso de armas como son las navajas, los cuchillos, los puñales y las tijeras.

Tuvimos el caso también de tijeras que le quitaban un lado y los preparaban como un cuchillo. También incautamos destornilladores. Tuvimos casos también de padres que sabían que los niños traían esas armas y se lo apoyaban porque tenía problemas con un niño. (...) Hemos encontrado cuchillos, puñales. (...) Hubo una niña que los traía y los vendía en recreo. (Directora, centro B)

Te sacan navajas, pinchos. De hecho, tuvimos una muchacha que tuvimos que sacarla porque ella estaba esperando a otra que la iba a cortar. (Profesora 6º, centro B)

Las navajas y las tijeras parecen ser utilizadas tanto por alumnos como por alumnas como una forma de amenaza y de violencia física.

P: ¿Con qué rajan cara?

R: Con pinchos.

R: Con lápices.

R: Con gilletes (*navajas*). (Alumnas 5º, centro B)

Una amiga mía la cortó ahí con una tijera. (Alumna 5º, centro B)

Un chamaquito (*compañero de menor edad y/o tamaño*) llevó una gillette (*navaja*) ayer pero yo dije que yo lo vi en la mano de otro y por eso no lo llevaron a la dirección. (...) Pero aquí hasta los chiquitos traen gilletes, puñales y vainas. (Alumno 5º, centro B)

Las referencias al uso de puñales y cuchillos aparecieron desde 6º grado (estudiantes entre 9 y 16 años), tanto en alumnas como en alumnos.

Cuando uno va a pelear con una chamaquita no es con sus dos manos, es con un pincho, con un cuchillo, con una gillette. (Alumna 6º, centro B)

El otro año había una pelea y un muchachito sacó una navaja y el otro sacó un puñal y se fueron en pelea. Yo estaba ahí. Yo me fui corriendo porque yo me asusté y yo pensaba que ellos venían encima de mí. (Alumna 6º, centro B)

Para que ella me coja (*tenga*) miedo traje un cuchillo. (Alumna 6º, centro B)

En recreo que yo vi que una muchacha trajo un puñal y dizque que iba a pelear y la llevaron a la dirección. (Alumno 6º, centro B)

R: Rajaron a una muchacha esta semana.

R: Con una gillette.

R: De octavo. (Alumnos 6º, centro B)

Ella cogió el cuchillo y entonces se fue corriendo atrás de ella, que le iba a dar otra puñalada. (Alumna 7º, centro B)

Hay gente que traen sevillana. (Alumna 7º, centro B)

Ellos sacaron el cuchillo y me empezaron a caer atrás. (Alumno 7º, centro B)

P: Espera, espera... ¿con qué rajan las caras?

R: Con los pinchos.

R: Los afilan.

R: Hay algunas que traen cuchillos y cosas así.

R: Había una, una muchacha, que traía puñal saca tripas.

P: ¿Y qué es un saca tripas?

R: Como un puñal. (Alumnas 8º, centro B)

#### VIII.4.2.2.1 El caso del estudiante asesinado

En conversaciones generadas con el estudiantado y sus docentes, emergió el caso de un estudiante que fue asesinado hace unos años en las afueras del centro educativo.

En la tarde allá fuera mataron a un muchacho. (Alumna 5º, centro B)

Eso hace mucho ya. Fue como en el 2010 o algo así. (Alumno 6º, centro B)

Le dieron una puñalada a uno. Sí, aquí en la escuela, mataron a uno. (Alumno 7º, centro B)

Mientras el estudiantado en todo momento afirma que el joven asesinado era estudiante del centro, la coordinadora pedagógica planteó: “el año antepasado mataron a un chico afuera (...) no fue ni siquiera un alumno de nosotros. Son de esos que vienen a esperar a la hermana y fue supuestamente por una mirada”.

Los motivos del asesinato parecen no estar claros. Algunas personas hablaron de que fue por conflictos con una novia, mientras que otras lo atribuyen a que el motivo fue robarle una gorra, un celular y/o una cadena.

R: Aquí mataron a un muchacho de aquí allá afuera, el otro año.

R: Por una novia.

R: Por una gorra.

R: Es mentira fue que la muchacha dijo que el que pelee va a ser su novio y entonces pelearon por la novia también y con dos cuchillos.

(Alumnos 5º, centro B)

Hubo una vez que mataron un muchacho aquí afuera. Era una muchacha que tenía amores con el muchacho que mataron y con el que lo mató. Entonces el que lo mató como que supo algo y vino aquí y lo mato cuando salió. (...) Tiene mucho preso y no lo han soltado todavía. (Alumna 7º, centro B)

R: Entonces, cuando la novia salió, que la novia se le puso al lado, le metieron los puñales.

P: ¿El otro novio o quién?

R: El novio que ella tenía.

R: Dicen que fue para quitarle la gorra.

R: Fue para quitarle el celular y la gorra. (Alumno 7º, centro B)

R: Y mataron a uno allá afuera por una novia, de aquí mismo de la escuela.

R: No fue por una novia, fue por una cadena. (...)

R: Fue por una novia. (...) El muchacho se quedó con la tripa afuera. No le dio tiempo de llegar. Tres puñaladas le dieron. (Alumnos 8º, centro B)

### **VIII.4.2.3 Pistolas**

El porte y uso de pistolas fue lo menos común, pues no aparecieron reflejados como parte de la cotidianidad violenta del centro. Solo algunos alumnos de 8º grado hicieron referencia a esto.

R: Hasta pistolas. De todo han traído aquí. Cuchillos...

R: Pistolas.

R: Aquí no revisan casi. (Alumnos 8º, centro B)

R: Hasta una chilena (*pistola casera*) encontraron allá afuera.

R: Encontraron un alicate de presión. (Alumnos 8º, centro B)

## **VIII.5 Violencia económica**

### **VIII.5.1 Robo y destrucción de propiedad del centro educativo**

En el marco de la violencia económica ocurren situaciones de destrucción de la propiedad del centro educativo. En varias aulas, los bombillos están protegidos por una especie de rejilla para evitar ser robados y/o destruidos.

Rompieron la pizarra y un abanico. (Alumno 5º, centro B)

A veces traen butacas nuevas y las rompen...las escriben. Pero usted vio que trajeron butacas nuevas... ya las rayaron con crayolas. (Alumno 8º, centro B)

Él te agarra por los pies para levantarte, y así cogen los bombillos y los venden. (Alumna 8º, centro B).

Aquí había un muchacho que se llamaba "chiquitín". Ya él no estudia aquí. él cogía cajas de bombillos de esos, y los vendía por la casa a 75. (Alumna 8º, centro B)

### VIII.5.2 Robo y destrucción de propiedad personal

En palabras del docente de educación física, “hay casos de estudiantes que tienen la mala costumbre de coger cosas de la gente”. Efectivamente, la problemática del robo salió a relucir en todos los grupos focales y las observaciones.

En esta escuela hay varias ladronas. Por eso es que yo le pongo un candadito a mi mochila para que no me roben. (Alumna 5º, centro B)

Un muchachito robó una vaina, pero hay mujeres que roban también. (Alumno 5º, centro B)

P: ¿Y roban aquí?

R: Uuuuuffff (*en referencia a que ocurre muy frecuentemente*).

R: Muchacha tu no sabe na’.

R: Te revisan la mochila de arriba abajo. (Alumna 6º, centro B)

Te arrebatan las cosas a la mala. (Alumno 8º, centro B)

Si bien hubo referencias a que las alumnas roban, existe una marcada tendencia a considerar que “los varones son más ladrones”. De hecho, todos los relatos de robos en primera persona fueron por parte de los alumnos.

¡Y le robo todo a quien sea, hasta a la profesora! (...) Yo no robo leche, no, son lápices que robo. (Alumno 5º, centro B)

R: A ese que está ahí le robé una masita. (...) He robado lápices y mascotas.

R: Robamos nosotros dos. (Alumnos 6º, centro B)

Según testimonios de docentes y estudiantes, son frecuentes los actos de robo y destrucción de propiedad personal, como son los útiles escolares, a lo interno del centro educativo.

Con mucha frecuencia, se cogen las cosas, un lápiz. Por ejemplo, ellos están haciendo alguna clase y viene uno y se para a preguntarme algo y cuando regresa ya no hay nada, ni borra, ni lápiz, nada. (Profesora Matemáticas 8º, centro B)

Bueno, son muchos niños que dicen que se le pierde un lápiz (...) Yo trato de decirles a ellos que somos estudiantes y que no somos ladrones, y lo que se pierde en el aula, tiene que aparecer. (Profesor Educación Física, centro B)

Te roban todo lo que encuentren, lápiz, lapiceros, crayolas y también lo cualto (*dinero*). (Alumnas 5º, centro B)

A mí me rompió la mochila. Y si uno trae el celular se lo roban. (Alumna 5º, centro B)

Por ejemplo, si vamos a deporte hay algunos alumnos que entran a los cursos a robar. (Alumno 5º, centro B)

A mí también me robaron mi mascota de matemáticas (...) después la vi tirada en el baño. (Alumna 6º, centro B)

Las mochilas mayormente las esconden. Se roban lápices, cuadernos, libros, celulares. Todo lo que tu tengas en la mochila. (Alumna 6º, centro B)

Mira, aquí roban. Si usted tiene una cadena y se descuida, se la roban. Un celular, se lo roban. A él le robaron el celular, a mí una lonchera. (Alumno 6º, centro B)

Nos roban todas las cosas de las mochilas. (Alumna 7º, centro B)

Además, parece ocurrir con frecuencia el robo de dinero, lo que podría considerarse atraco o asalto escolar.

A veces te dan golpes para robarte el dinero. (Alumna 5º, centro B)

Le quitan el dinero en el recreo. (Alumna 5º, centro B)

R: Ellos dicen “dame lo’ cualto’ (*dinero*), si no te voy a matar”

R: O te entro a trompá’. (Alumnos 5º, centro B)

Y es que ellos roban mucho. Ellos te roban y te dicen “dame 5 pesos” y si dices que no ellos como quiera te van a robar lo cualto (*dinero*). (Alumno 5º, centro B)

Antes yo guardaba mi dinero en mi mochila. Una vez me robaron 25, una vez me robaron 50 y otra vez me robaron 120 pesos. (Alumna 6º, centro B)

Aquí uno se tiene que esconder lo cualto (*dinero*) en los zapatos. (Alumno 6º, centro B)

R: Y atracan también.

P: ¿Atracan? ¿cómo atracan?

R: Te pegan de la pared y te dan pila de tabaná (*golpes*) y te quitan tu cualto (*dinero*).

R: Y te quitan los refrescos. (Alumno 6º, centro B)

Hay muchos chamacos que roban, roban dinero (...) mayormente los de séptimo son los más tiguere. (Alumno 6º, centro B)

Los más grandes en el recreo le quitaban el dinero a los más chiquitos.  
(Alumno 7º, centro B)

Otra situación que ocurre en el recreo es el robo de alimentos, de lo cual son víctimas fundamentalmente las y los estudiantes de 5º y 6º por parte del estudiantado de grados superiores.

A veces te roban tu agua entera así. (Alumna 5º, centro B)

En la cafetería cuando compran algo, se lo arrebatan y se mandan con to'. (Alumno 5º, centro B)

R: Se te beben el agua

R: La leche, la masita se la comen. (Alumna 6º, centro B)

### **VIII.6 Relaciones de pareja y violencia sexual**

Cuando les pedí hablar sobre las relaciones de pareja y amorosas entre el estudiantado, el cuerpo docente lo planteó como algo no muy frecuente y/o algo propio del alumnado de grados superiores.

Se da con las chicas de 7º y 8º, pero no es tan frecuente. (Coordinadora pedagógica, centro B)

Hay niñas más que yo entiendo que están enamoradas, pero son de otros muchachos que no son del curso o por su casa, pero no dentro de mi curso. (Profesora 6º, centro B)

Se nota en estudiantes de séptimo y octavo. Los más grandecitos, claro, que ya uno los ve que siempre andan juntos. (Profesor Informática, centro B)

Sin embargo, desde 5º grado, alumnos y alumnas coincidieron en expresar que tienen o han tenido novias y novios, respectivamente.

P: ¿Y alguna de ustedes tiene novio?

R: Yo tengo.

R: Yo tenía pero ahora no.

R: Yo tengo un solo marido.

R: Por mi casa yo tengo un novio. (Alumnas 5º, centro B)

P: ¿Alguna de ustedes tiene o ha tenido novio?

R: Yo, claro. (*Todas se ríen*)

R: Y yo. (Alumnas 8º, centro B)

Ella confió en un novio y el novio la traicionó. (Alumna 8º, centro B)



“Pelearon porque ella le cogió (*robó*) el novio”, “una muchacha se peleó con otra por un muchacho”, fueron frases que escuché comúnmente entre las alumnas durante el trabajo de campo. La profesora de religión, en su entrevista, dijo: “las chicas entre ellas pelean, sobre todo las de séptimo y octavo. El otro día había un pleito de tres por un solo muchacho”. El arraigo a los estereotipos tradicionales de género se evidencia en el hecho de que mientras las alumnas suelen discutir y pelear por motivos de novios y enamorados, la poligamia masculina aparece como un comportamiento aceptado y normalizado.

P: ¿Y alguno de ustedes tiene novio o novia?

R: Yo tengo una novia.

R: Yo tengo una novia.

R: Yo tengo dos novias.

R: Tengo una que se llama princesa.

R: Yo he hecho mala frescura con la novia. (Alumnos 5º, centro B)

P: ¿Alguno de ustedes ha tenido novia?

R: Yo.

R: Yo he tenido como 5 novias.

R: Yo tengo 2 ahora mismo. (Alumnos 6º, centro B)

Tengo dos ahora mismo. (Alumno 8º, centro B)

Las alumnas y los alumnos parece que han interiorizado la violencia como un mecanismo de “cortejo” y enamoramiento. Por ejemplo, en el taller lúdico-creativo de 6º, un alumno y una alumna se empezaron a dar golpes y a empujarse, y otro alumno me dijo —como para tranquilizarme—, “es que ellos son novios”.

Hay algunos varones que pelean por nosotros, por una hembra. (Alumna 5º, centro B)

En mi curso hay una muchacha y un muchacho que se pone a relajar dizque “mi amor” y el muchacho fue dizque a darle un beso en la boca y la muchacha fue a buscar su cuñado y él le metió una tabaná (*un golpe*) al chamaquito. (Alumno 6º, centro B)

Dizque me dio porque está enamorado de mí. (Alumna 7º, centro B)

Según los propios testimonios, el estudiantado en su mayoría tiene una vida sexual activa, y el pasillo, el baño y el patio del recreo suelen ser escenarios de expresiones de su sexualidad.

En el baño uno se mete a besarse. (Alumna 5º, centro B)

En el curso hay uno que dijo que hubo una niña que se lo mamó (*le practicó sexo oral*) a él en el baño. (Alumna 6º, centro B)

R: Se besan

R: Se hacen de to'. (Alumnos 7º, centro B)

Ellos lo tienen eso (*relaciones sexuales*) pero afuera de la escuela, cuando se van para sus casas. Lo de aquí es manoseo, pero manoseo fuerte. (Alumno 7º, centro B)

Hallaron en el patio a dos besándose. (Alumno 8º, centro B)

La hallaron besándose en el pasillo y la llevaron para la dirección. (Alumna 8º, centro B)

R: Porque hay una muchacha (...) Ella me seducía y se me sentaba arriba y me paraba el pene. Yo comenzaba a sobarla, usted sabe...cosas de hombres.

P: ¿Y qué significa cosas de hombres?

R: Ella se sentaba aquí (*en las piernas*) y me hacía así (*se movía encima de él*), me daba besos. Y yo le hacía así, sobándola. Usted sabe que yo no soy pariguayo (*tonto, pendejo*) tampoco. Y después ya yo tenía el pene parado y me motivaba.

P: Yo quiero saber una cosa... ¿Dónde ocurría eso?

R: En el curso.

P: Ok... Después de que tú te motivabas, ¿qué pasaba?

R: Oh, ella iba para la dirección y decía que yo la agarraba y entonces me involucraban a mí. Porque se llevan de las hembras es. Incluso, el profesor de inglés, el de séptimo, que me daba clases, ella se tiraba al piso y se bajaba con unos pantalones que se veían los pantis.

R: Ella hacía todo eso era para excitarnos... pero para después ir a la dirección. (Alumnos 8º, centro B)

Al respecto, el equipo de gestión y cuerpo docente niega que estas situaciones ocurran en el centro educativo. Por ejemplo, la docente de religión expresó: "No, no. No, aquí no. Aquí todo el mundo está siempre en los pasillos, en los baños siempre tenemos una conserje permanente vigilando".

Por otro lado, sería necesario también profundizar sobre posibles manifestaciones de intercambio sexual por dinero que pudieran estar ocurriendo en los centros educativos.

Y los otros días dijeron que ella estaba enseñando los senos y que ella lo enseñó por 5 pesos. (Alumna 6º, centro B)

R: Como una muchacha que se vendió por 5 pesos a que le agarren el toto (*vulva*).

P: ¿Aquí eso fue?

R: Anjá. Allá en el curso hay una, que esa es como cuero que le gusta que le agarren su parte y le gusta que le hagan de todo. (Alumnos 6º C, centro B)

### **VIII.6.1 Juegos vinculados al contacto y/o violencia sexual**

Durante el trabajo de campo encontré un total de nueve juegos que son jugados con frecuencia y que tienen un fuerte componente sexual: singaito, tira puya y pellizca (en 5º y 6º), reto o retazo, strippers, Mickey Mouse y la botellita (en 7º y 8º), y el escondido chino y el plátano maduro (en todos los grados). Muchos de estos juegos, además, involucran la violencia física.

P: Y ese tipo de cosas, ¿llegan donde los profesores? ¿ellos se enteran?

R: No.

R: Algunas. Muy pocas. (Alumnos 7º, centro B)

- Singaito es un juego usado por alumnos y alumnas de 5º y 6º grado. Su nombre viene del término “singar” que significa tener relaciones sexuales con alguien.

R: Los varones juegan al singaito con ella, con ella, con ella.

R: ¡Y contigo! (Alumnas 5º, centro B)

P: ¿Cómo es que uno se juega el singaito? (*Se ríen*) Yo sé lo que significa la palabra pero yo quiero saber cómo es que lo juegan.

R: Los varones se le ponen atrás a la hembra.

R: Agarrándole el culo y meneándose.

R: Pegándosele atrás. (Alumnas 6º, centro B)

- Tira puya es un juego de los alumnos de 5º y 6º grado. Es una canción en base a la cual van improvisando, pero que tiene un alto contenido sexista vinculado a lo anteriormente expuesto en el acápite VIII.3.2.

R: Uno se inventa la palabra, lo que uno va diciendo “Tira puya, tira puya, a ti te metieron bla bla bla” (...).

R: “Tira puya, tira puya, tira puya, a tu mamá le metieron 10 turbinas de un avión”.

R: “Tira puya, tira puya, te la tiro en un avión, es verdad que a tu mamá le metieron el güevo de King Kong”.

R: Eso es lo que yo iba a decir. *(Se ríen)*

R: “Tira puya, tira puya, tira puya, una pasola, en el culo de tu mamá lo ratones juegan bola”. *(Se ríen)*

R: “Tira puya, tira puya, tira puya un palo, ¿es verdad que a tu mamá le metieron el güevo del diablo?”

R: “Tira puya, tira puya, tira puya, ¿es verdad que la encontraron a tu mamá desarmándose la creta (clítoris).” *(Se ríen)*. (Alumnos 6º, centro B)

- Pellizca es un juego de ronda en el que participan alumnas y alumnos de 5º y 6º, y que mezcla la violencia sexual y física.

R: Y yo digo “jala un moño, jala un moño” *(en relación al cabello)*.

R: Y dicen “pellizca un toto, pellizca un toto *(vagina)*”.

R: Y se lo agarran duro para pellizcarlo a uno.  
*(Interrupción: todos hablan a la vez de los ejemplos)*

R: O “pellizca un culo” *(glúteo)*.

R: O “pellizca un güevo” *(pene)* (...).

R: Mira, yo te pellizco, y yo te digo “pellízcalo a él”.

R: Pellizca un güevo.

R: Tiene que pellízcalo a él.

R: En ronda agarrado y todos cantando. (Alumnos 5º, centro B)

- Escondido chino es una nueva modalidad del juego tradicional “el escondido” donde quienes participan se esconden y una persona debe tratar de encontrarlas. Aquí, los alumnos tienen licencia para “usar” el cuerpo de las alumnas que encuentran. Las alumnas que participan consienten que su cuerpo sea utilizado como objeto de placer, mientras que los alumnos refuerzan su identidad masculina desde el ejercicio del poder.

R: Yo nunca lo he jugado, pero un día yo lo iba a jugar y me explicaron cómo era.

R: Esa frescura.

R: A mí me dijeron que tú te escondes y si a ti te encuentran, y son los varones que te encuentran, tienes que chulearte *(besarte)* y besarte con él.

R: Y hacer de todo.

R: Tienes que dejar que ellos te agarren todo, lo que ellos quieran, y tienes que quedarte tranquila. (Alumna 6º, centro B)

P: ¿Aquí se juega al escondido chino? ¿En qué momento?

R: En deporte, en recreo. *(Todos asienten)* (Alumnos 7º, centro B)

- Plátano maduro es de los juegos más populares. Dicen jugarlo en almuerzo y en recreo. Alumnas y alumnos de todos los grados los juegan en ronda mientras cantan: “Plátano maduro cocino yo, todos los domingos cocino yo, plátano maduro con salchichón, viene un policía y me pide un chín (*un poco*), saca la macana y me pide así”. Con el “me pide así”, un alumno y una alumna deben simular tener el acto sexual.

Jugar ‘plátano maduro cocino yo’ es darse piquete. (Alumno 5º, centro B)

Ella se me pone alante y si es varón se le ponen atrás’. (Alumno 5º, centro B)

- Reto o retazo es practicado por alumnos y alumnas de 7º y 8º, y es una variación del juego tradicional “verdad o reto”.

R: Reto retazo.

P: ¿Cómo se juega eso?

R: Oh, tú le tienes que decirle a una gente “reto o retazo” y siempre es que te chuleen (*te besen*) y tienes que chulearlo o si no todo el mundo te da.

R: Exacto.

P: Ese tipo de juegos, ¿lo hacen en el curso o en recreo?

R: En el curso.

P: ¿Y la profesora dice algo?, ¿qué dice la profesora?

R: Nos mandan a callar.

R: Ella no sabe que están jugando, ella dice que dejen su bulla (*ruido*).  
(Alumnas 8º, centro B)

- Strippers es un juego popular en 7º y 8º, donde las alumnas son las protagonistas en presencia de todo el curso. Esto, por supuesto, guarda estrecha relación con la objetivización del cuerpo femenino. Los varones inician vociferando “¡que se lo quite, que se lo quite!” y una alumna empieza a bailar como una bailarina erótica (stripper), desabotonándose la blusa y/o subiéndose la falda. Este juego salió en evidencia en los talleres lúdicos-creativos y en las primeras observaciones.

R: Que se lo quite, así se canta.  
 R: Una vez, una se quitó los pantis.  
 P: ¿Y enseñan los pantis?  
 R: Ajá, y enseñan los.... usted sabe.  
 R: ...y hasta eso enseñan. (Alumnos 7º, centro B)

- Mickey Mouse, junto a “plátano maduro”, es de los juegos más populares. Como se vio en el acápite VIII.4.1, en 5º y 6º este mismo juego solo tiene relación con la violencia física, sin embargo ya en 7º y 8º tiene una expresión más sexualizada. El juego aquí consiste en cantar una canción que, si bien parece tener varias versiones, dice algo siempre similar a: “Mickey Mouse tiene papera, moco seco en la nariz, un piojito en la cabeza y en el culo una lombriz. Besa a quien tú quieras de aquí”. Tal y como me explicó el estudiantado, “si sale una hembra, besa a un varón; si vale un varón, besa a una hembra; si salen dos hembras, se dan un abrazo; si salen dos varones, se dan un trompón” (alumno de 8º).

R: Eso se juega algunos varones con hembras dándose besos.  
 R: Se juega a la hora de la comida, se ponen para atrás y ahí aprovechan. (Alumnas 7º, centro B)

R: Ella viene y te da un beso, y cuando son novios es con la lengua.  
 R: Y si no hay besos, aguantas un trompón. (Alumnos 7º, centro B)

- La botellita es un juego tradicional donde se hace girar una botella para decidir a quién se debe besar. Es interesante que se permite el beso (en la mejilla o en la boca) entre las alumnas, pero entre los varones solo un abrazo o un trompón. Tanto en la botellita como en Mickey Mouse, emerge la afectividad como un elemento censurado dentro de la identidad masculina.

P: ¿Hay otro tipo de juegos como ese del Mickey Mouse?  
 R: ¡La botellita!  
 R: Que si sale así, un beso.  
 P: ¿Y si quedan dos hombres?  
 R: Un abrazo, si son dos hombres.  
 P: Ah, ok ¿y si son dos mujeres?  
 R: Oh, un beso.  
 P: ¿Un beso en la mejilla o un beso en la boca?  
 R: No, un beso en la boca.  
 P: Si son dos mujeres.  
 R: En la boca. (Alumnos 7º, centro B)

### VIII.6.2 El cuerpo femenino como objeto sexual

En los talleres lúdicos-creativos noté la usual conducta de que los alumnos les dieran “nalgadas” a las alumnas, ya fuese a modo de saludo o de despedida, y a lo cual las alumnas casi siempre respondían con enojo y/o golpeándoles. A pesar de ser una acción frecuente, solo una docente abordó la problemática al plantear: “él la estaba molestando y le agarró las nalgas y por eso la niña vino y le dio” (profesora 6º).

Parece ser usual, por parte de los alumnos, el intento y la acción de verle la ropa interior a las alumnas y de tocarles las nalgas y los senos, lo cual nos remite a la constitución del cuerpo femenino como un objeto de placer para otros.

Abusan. Agarran la nalga (...) Vienen me hacen eso y yo les pellizco el culo para que aprendan. (Alumna 5º, centro B)

Lo varones cuando uno está así normal se te pegan por atrás y te vienen a agarrar el toto (*vulva*) también. (Alumnas 5º, centro B)

Hay algunos varones que les gusta manosear los senos, y mucho. (Alumna 6º, centro B)

En relajo no se puede confiar mucho en los varones porque los varones relajan contigo agarrándote la nalga, tus partes. (Alumna 7º, centro B)

A mí me agarran la nalga y ellos saben que a mí no me gustan esos coros (*relajos, bromas*). (Alumna 8º, centro B)

Por su parte, los alumnos reconocen que tienen ese comportamiento y algunos plantearon, en los grupos focales, que han sido suspendidos de la escuela por ese motivo.

Les agarran la parte privada a las mujeres (...) Ahí en el recreo las pegamos de una pared. (Alumno 5º, centro B)

R: Les hacemos buena frecuencia y mala frecuencia.

R: Pero una pregunta ¿cuáles son las malas frecuencia?

R: Agarrarles el culo a ellas.

R: Usted sabe (*se ríen y no responden*).

R: ¿Y la buena frecuencia cuáles son?

R: Un beso, eso sí. (Alumnos 5º, centro B)

En mi curso hay uno que le agarra el culo y hasta la parte de adelante.  
(Alumno 6º, centro B)

A algunas le manoseamos la teta en los baños, pero eso es un juego.  
(Alumno 7º, centro B)

Le agarran las tetas, algunos. (...) Eso es un relajo. (Alumno 8º, centro B)

### VIII.6.3 Exhibicionismo, masturbación y “dar piquete”

Una práctica común evidenciada los alumnos fue el “dar piquete”, lo cual ya fue mencionado en el acápite VIII.6.1 al hablar sobre el juego “plátano maduro”.

P: ¿Piquete? ¿cómo así?

P: Ah como si tuviera un perreo (*estilo de baile de alto contenido sexual asociado al reguetón y sus variantes*), una cosa así...

R: Como fuin fuán (*movimiento sensual de cadera*). (Alumnos 5º, centro B)

Con abrumadora frecuencia, las alumnas de 5º y 6º relataron cómo los alumnos les “dan piquete”, en referencia a que los alumnos de manera no consentida se les “pegan” a las alumnas por detrás simulando realizar el acto de penetración sexual.

Aquí lo de siempre son los varones cuando se les pegan a las muchachas atrás. (Alumna 5º, centro B)

Me molesta que se me peguen por atrás los varones a dar piquete.  
(Alumnas 5º, centro B)

Cuando uno está parado los varones vienen y se te ponen atrás y cuando tú vas a da la vuelta ellos se ponen el cosa, así, y te lo pegan (*el pene*). (Alumna 6º, centro B)

El que se me pegue yo le doy un trompón (*golpe*) o hablo con la profesora pero yo no dejo que se me peguen atrás. (Alumna 6º, centro B)

Las hembras se quillan (*molestan*) cuando le dan piquete los varones, pero se lo hacemos a las hembras chiquitas, a las grandes, a todas. (Alumno 5º, centro B)

Se les ponen atrás a las muchachitas para darle piquete. (Alumno 6º, centro B)



Otra práctica usual parece ser la de la masturbación y el exhibicionismo por parte de los alumnos, acción ocurre en el aula y el patio del recreo, incluso con presencia de docentes. Fue evidente durante el trabajo de campo, que los alumnos —fundamentalmente los de 5º y 6º— se bajan los pantalones “a modo de juego” para mostrar sus genitales a las alumnas.

Y también él es un maleducado porque nos enseñó el pene. El pene él me lo enseñó. (Alumna 5º, centro B)

Que nosotras estábamos hablando y él dijo “miren para acá” y ahí estaba él haciéndose la paja (*masturbándose*). (Alumna 7º, centro B)

R: Voy a decir mi verdad. La primera vez que él se lo sacó...

R: Espérate, él no se lo sacó en el curso. Él se lo sacó allá abajo cuando estábamos en deporte.

R: Cuando tú estabas jugando basketball. (Alumnos 7º, centro B)

R: Y se manolían (*masturban*) también. Ellos se manolían en el curso.

R: Los que más hacen eso son los de séptimo y octavo. (Alumnos 7º, centro B)

R: Siempre hay uno que se pone a sacarse el güevo (*pene*) en el curso.

R: Y a las hembras les gusta eso, y ellas se quedan ahí.

R: Las hembras también dicen “¡pero diablo, lo tiene blanquito!”

R: Sí, y a ellas les gusta que tú les enseñes el ripio (*pene*) a ellas.

R: Y ellas lo que dicen es “ay sí, sácatelo de nuevo que me gusta verlo”.

R: A él dizque “lo tiene chiquito, lo tiene chiquito”.

R: ...dizque pa’ que se lo enseñe de nuevo. (Alumnos 7º, centro B)

#### **VIII.6.4 Violaciones sexuales**

Son altamente preocupantes los frecuentes testimonios recabados de alumnas y alumnos que remiten a posibles actos de violaciones sexuales que ocurren en el propio centro educativo. Durante el trabajo de campo, presencié a alumnos intentando besar de manera forzoso a sus compañeras, muchas veces inmovilizándolas entre varios. A pesar de lo preocupante de esta situación, es algo no mencionado ni atendido por el centro educativo.

Agarran a una niña y se la llevan al baño (...) Los muchachitos obligan a las niñas a entrar al baño a hacer sexo, a hacer frescuras. (Alumno 5º, centro B)

R: Los varones de octavo meten las hembras para el baño de los varones.

R: Cuando yo veo eso, yo me voy.

R: Las manosean en sus tetas.

P: Las manosean y las agarran entre varios para ellos pegársele.

R: Metiéndole la mano en el pantalón (...)

P: ¿Esas son alumnas de qué curso?

R: Hay de octavo, de séptimo, de sexto. (Alumnos 7º, centro B)

R: A ese se le para su vaina, su bimbolo (*pene*).

R: Ajá, sí, su bimbolo.

R: Y lo tiene grande.

R: Y después hace así (*se lo agarra*) cuando lo tiene parado se lo enseña a las hembras.

R: Y se le pega así (*por detrás*) y había una agachada el otro día y se le pegó así en la boca. (Alumnos 7º, centro B)

Te agarran entre toditos para que le des un beso. (Alumna 6º, centro B)

R: Que la manoseaban. Ella venía con una falda y entonces un gordo le hacía así y le entraba la mano por su parte.

R: Le ponía la mano en su parte. (Alumnas 6º, centro B)

Me dicen dizque “¿cómo tú estás? y te ponen la mano en algún lugar íntimo y les digo “muy bien, y quítame tu mano de ahí por favor”. (Alumnas 7º, centro B)

### **VIII.6.5 Matrimonio y embarazo adolescente**

Solo la psicóloga, en su entrevista, reconoció la problemática del embarazo a temprana edad e hizo mención de la situación de incesto y desprotección de las que han sido víctimas algunas alumnas:

Nosotros orientamos diciéndoles que el sexo debe esperar y que deben de postergar su primera relación sexual para no caer en un embarazo. (...) El año pasado tuvimos una niña embarazada. Yo, como psicóloga, le respondo a la niña y la abordo. Le doy apoyo emocional a ella y a su familia. Mando a buscar a la persona que está a cargo de la niña como forma de comprometerlos. No lo retiramos del aula. Hay una ley que protege a las niñas embarazadas. (...) En años anteriores, ocho o diez años atrás, tuve casos de niñas que habían sido abusadas por sus padrastros. Pero no son muchas, son una o dos. Mandamos a buscar a su mamá para socializar esta situación pues la mamá casi siempre terminaba defendiendo a su marido. Parece que le daba más importancia al placer que al amor de hija. (Psicóloga, centro B)

El embarazo adolescente es una temática que el equipo de gestión y el cuerpo docente parecen no querer abordar a profundidad.

Los embarazos casi no se te dan. Se te da uno o dos y tú te vienes a enterar ya a final del año escolar, y con cuestión de casamiento podrán aparecer una o dos. (Coordinadora pedagógica, centro B)

Hasta donde yo sé han estado casadas, pero embarazadas no. (...) Esa de octavo se casó, vivía con su marido, pero la sacaron, la mandaron a los sábados. (Profesora Matemáticas 8º, centro B)

A excepción de estas dos personas, el resto de las y los docentes expresó que esta es una problemática que no está presente en el centro educativo, lo cual es contradictorio con las opiniones y testimonios del estudiantado, e incluso con lo expresado previamente sobre el incesto.

Ella tiene como 13 años y está embarazada. (Alumna 5º, centro B)

Uf sí, muchas. Aquí el otro año había muchas de octavo, y han venido la mayoría a buscar sus papeles y las han visto embarazadas. (Alumna 7º, centro B)

A mitad de año fue que ella (*una alumna de 8º*) salió preñada. (Alumno 8º, centro B)

Ya antes vimos que la profesora de matemáticas dijo: “la sacaron, la mandaron a los sábados”. Efectivamente, pareciera que las alumnas embarazadas tienen como único destino el abandonar, o más bien, ser expulsadas del sistema educativo. En estos casos, si bien no se trata de una expulsión provocada por una normativa formal escrita, responde a los parámetros de la cultura patriarcal sin necesidad de que medie ningún papel.

La botan, la sacan de la escuela. (Alumna 7º, centro B)

P: ¿Por qué la botaron a ella?

R: Porque ya la barriga se le veía y no podía estudiar la embarazada.

P: ¿No podía estudiar embarazada?

R: Aquí no.

R: No, no la dejan.

P: ¿Aquí han dejado estudiar a embarazadas?

R: Ay sí porque en séptimo el año pasado había una muchacha embarazada y se le notaba la barriga.

R: Después de que está embarazada y se le ve la barriga, la botan.

R: Como a los cuatro meses ya la sacan. (Alumna 8º, centro B)

## VIII.7 Violencia cibernética

Como expresé antes (ver acápite VIII.2.2), una de las normas del centro educativo es el no uso de celulares ni de aparatos electrónicos. Esta prohibición parece estar vinculada a la preocupación de que se utilice el celular para el consumo de pornografía.

Eso sí es un problema. No ha valido de nada las circulares de que no traigan celulares. Una vez incautamos más de 50 celulares. Claro está que al final del año se lo entregamos a sus padres, pero en ese asunto no hay manera. (...) Aquí ha pasado (*encontrar a estudiantes viendo pornografía en los celulares*). (...) Yo me hacía el chivo loco (*el desentendido*) y las atrapaba con la masa en la mano (...) y luego llamaba a sus padres. (Profesor Educación Física, centro B)

Algunos los traen, pero no los pueden sacar en el aula. Ya en el recreo lo sacan, pero en el aula no los pueden sacar. (...) Ellos dicen “vamos a hacer una llamada”, pero cuando vienes a ver lo que están es en pornografía. (Profesor Informática, centro B)

A pesar de las prohibiciones, el estudiantado lleva los celulares al centro y los usa a escondidas.

Era un vídeo que estábamos viendo. Usted sabe que en Facebook se publican muchas frescuras. (Alumna 5º, centro B)

Si tú estás oyendo música en el pasillo te lo quitan y te lo devuelven cuando se acaba el año. (Alumna 7º, centro B)

Ellos ponen avisos de que no traigan celulares porque los van a quitar. (Alumno 8º, centro B)

R: Ellos deberían de dejarlos porque ¿y si llaman para una cosa importante?

R: Exacto.

R: A mí el otro día no me iban a hallar cuando me puse malísimo (*enfermo*). (Alumnos 8º, centro B)

En relación al uso dado a la tecnología, el estudiantado de todos los grados reportó utilizar con frecuencia servicios de mensajerías y redes sociales como WhatsApp, Facebook, Instagram y Twitter con la finalidad de, en sus palabras, “chatear, compartir fotos, ver chistes y enamorarse”. A su vez, algunas y algunos mencionaban páginas pornográficas que suelen visitar.

Yo tengo wifi en mi casa. (Alumna 5º, centro B)

Mi celular es touch (*pantalla táctil*) y es Samsung (...) Yo pongo recarga de 40, de 50 pesos. (Alumna 6º, centro B)

Yo desde que llego a mi casa yo me quito el uniforme, me quito la mochila, me refresco. Después, me baño, tomo mi celular y comienzo a chatear y después me levanto a hacer la tarea. (Alumna 8º, centro B)

En los grados de 7º y 8º emergió entre las alumnas la importancia y el afán de ser populares en las redes sociales. El concepto de “sonidista” aparece para hacer referencia a aquellas personas que hacen cualquier cosa para lograr que se hable de ellas en las redes sociales. “Ella es sonidista”, “Yo soy sonidista”, fueron frases comunes para referirse a alguna alumna de los citados grados.

Por otra parte, destaco que a través de las redes sociales el estudiantado expresó realizar y recibir insultos y amenazas.

Por WhatsApp y por Facebook te dicen “te voy a dar una galleta” (*tortazo*). (Alumna 5º, centro B)

“Deja que te vea en la calle que te voy a puñalear”, me dijeron una vez. (Alumno 5º, centro B)

Me pusieron que yo soy una mamagüevo, muchas cosas feas. (Alumna 6º, centro B)

R: Me han mentado mi madre.

R: “Rapa tu madre”, te dicen.

R: Y te etiquetan en mala frecuencia en el Facebook. (Alumnos 6º, centro B)

Una amiguita mía que ella tiene internet y me manda malas palabras por internet. “Zorra” y ese tipo de cosas. (Alumna 7º, centro B)

Siempre hay un chisme y una tiradera de puya por Facebook. (Alumno 8º, centro B)

A la vez, difunden y consumen videos violentos que propician la normalización de la violencia y su asociación como un entretenimiento.

Me mandaron un video de una mujer que le estaban dando golpe. Y un hombre (...) se la llevó para un monte y cogió un machete y le pegó en la cabeza y se la puso en el hombro. (Alumna 5º, centro B)

A mí me han mandado video de mujeres peleando que le caen dos y tres, que le mochan (*cortan*) el cabello, que la apuñalean, que la parten. (Alumna 6º, centro B)

Otro elemento necesario de profundizar es la difusión de fotografías y videos con contenidos sexuales explícitos entre el estudiantado.

R: Una muchacha se tiró una foto encuera (*desnuda*) y la subió en el Facebook. Se armó un lío, se fajaron.

P: ¿Ella se tiró la foto?

R: Si, después la otra la cogió (*le robó la foto*).

R: Después se la mandó a su novio, la puso en Instagram y la subió pal Facebook.

R: ¡Qué amiga, qué amiga! (Alumno 8º, centro B)

Yo vi un video hace un par de día dizque una muchacha y un varón dizque haciendo la frecura. El varón sabía que estaban grabando y la muchacha no, y lo subieron para Facebook. (Alumno 6º, centro B)

### VIII.8 Espacios y momentos de ocurrencia

Muchas situaciones de violencia que empiezan a gestarse en el centro educativo, encuentran su desenlace al momento de la salida del mismo, ya en la comunidad.

Yo siempre espero la salida para fajarme (*pelear*). (Taller en 5º, centro B)

Los otros días allá afuera iban a pelear con botellas y piedras dos muchachos de aquí adentro. (Alumno 6º, centro B)

R: “Tú lo que tienes que resolver allá afuera”

P: ¿Pelear allá afuera, dices?

R: Sí. (Alumna 8º, centro B)

Mientras la directora afirmó que la mayor cantidad de violencia “se da a la hora de la salida mayormente”, la coordinadora pedagógica expresó que “en el recreo es que se dan casi todos los casos, ahí ellos tienen los juegos más bruscos”. Bien es cierto que los momentos de entrada y salida del centro, de desayuno y almuerzo escolar, y el recreo, son espacios de violencia.

Durante el trabajo de campo, el recreo siempre transcurrió entre gritos y correteos, pero también entre robos, insultos, empujones, golpes y juegos con una fuerte carga de violencia que parece pasar desapercibida ante los ojos adultos. Además, en los momentos de desayuno escolar, recreo y almuerzo

escolar fue común frecuentar violencia física, verbal y económica, fundamentalmente robos.

R: Y en recreo hay un rebulú (*desorden o pelea que involucra a varias personas*).

R: Y le dan potazo (*golpes con potes*) a uno. (Alumna 5º, centro B)

En la cafetería machucan a uno y les quitan los zapatos y le brincan encima ahí. (Alumna 6º, centro B)

En el recreo tiran muchos potes y también te dan cocotazos. (Alumno 7º, centro B)

Tal y como se ha evidenciado antes, las violencias física, verbal, sexual y económica ocurren en el propio escenario del aula, con la presencia de docentes. Es posible, pues, afirmar que todo el espacio y toda la dinámica escolar se encuentra impregnada de violencia, algunas más explícitas y otras más sigilosas; la violencia es pues un modo de relacionamiento cotidiano.

De manera específica, resalto que en los pasillos ocurrían constantes peleas, sin embargo muchas veces ningún adulto intervenía, quizás por tratarse de un espacio común del cual ningún docente es responsable. Otro espacio que de manera especial llama la atención es el baño pues, a pesar de la recurrente vigilancia adulta que existe, es un lugar donde parecerían ocurrir con regularidad encuentros de índoles sexual, ya sea consentidos o no. En los grupos focales de 5º y 8º, el estudiantado hizo mención a haber encontrado condones usados en los mismos. Junto a la violencia sexual, el baño es también un espacio para la ocurrencia de violencia económica.

Siempre hay una persona fuera de los baños. Las personas que limpian están afuera vigilando. (Profesora Matemáticas 8º, centro B)

Había un muchacho en el baño y lo hallaron masturbándose. (Alumna 5º, centro B)

Se besan en el baño. (Alumno 5º, centro B)

En el curso hay uno que dijo que hubo una niña que se lo mamó a él en el baño (*le practicó sexo oral*). (Alumna 6º, centro B)

Hay varones que se meten en lo baño de las hembras. Se meten a querer besarnos. (Alumna 6º, centro B)

R: A los varones les gusta relajar mucho.

R: Nos trancan (*en el baño*).

R: Y no nos dejan salir. Se van y tengo que esperar a la trabajadora para que puedan abrir la puerta.

R: O sino nos dicen “usted no sale hasta que no nos den cuarto (*dinero*)”. (Alumnas 5º, centro B)

R: Ese se le pega así (*por atrás*) a las hembras en los baños (...)

R: Sí... y se besan.

R: Aquí hay muchachas que dicen dizque “ven dame cuarto y vamos al baño”. (Alumnos 6º, centro B)

Como lo del baño, que si no le das cinco pesos no te dejan salir. (Alumna 5º, centro B)

R: Pasan muchas cosas en los baños.

R: A los muchachos, ellos entran en el baño y les quitan los cuartos.

R: Le quitan los cuartos y les dan golpes. (Alumnos 7º, centro B)

Los grandes de octavo, algunos entran como cinco para el baño y le tapan los ojos y le quitan los cuartos y les dan cocotazos así y les cierran las puertas y los dejan trancados en el baño. (Alumno 7º, centro B)

## **VIII.9 Opiniones sobre la influencia de la variable sexo en el ejercicio de la violencia**

### **VIII.9.1 Opiniones de las alumnas**

Según las consideraciones de las alumnas, los alumnos son más violentos que ellas pues ellas solo ejercen la violencia a modo de defensa. A su vez, opinan que la violencia verbal, específicamente los chismes, es más común entre ellas mismas.

Ellos molestan, ellos abusan más. Nos dan golpes. (Alumna 5º, centro B)

El que se me pegue yo le doy un trompón o hablo con la profesora pero yo no dejo que se me peguen por atrás. (Alumna 6º, centro B)

Las mujeres son muy chismosas. (Alumna 6º, centro B)

Hay algunos que son fresquísimo (*atrevidos*). (Alumna 8º, centro B)

Eso es una tirria (*odio*). Hay muchas que no quieren ver a otra. Siempre un chisme. (...) Ahí todo el mundo se tira. (Alumna 8º, centro B)



### VIII.9.2 Opiniones de los alumnos

Los alumnos hicieron mención de que son las alumnas quienes les provocan para que ellos ejerzan violencia.

Elas son las que comienzan a decir malas palabras y a bailarle a los muchachos. (Alumno 6º, centro B)

Elas hacen todo eso para que uno le de golpes y después se van a quejar con la profesora. (Alumno 7º, centro B)

Sin embargo, la consideración más frecuente fue que son las alumnas quienes ejercen con mayor frecuencia violencia hacia ellos.

R: A mí me da rabia cuando uno está haciendo la clase y viene la hembra y provocan y provocan.

P: ¿Qué te provocan? ¿Qué te hacen?

R: Empiezan a joder (*molestar*) a uno, a mandarle papelitos

R: Nos jalan las orejas.

R: Y mandan papelitos de chismes. (Alumnos 5º, centro B)

Las hembras son las que nos dan a los varones. (Alumno 5º, centro B)

Carajitas que a veces se quieren pasar conmigo de freca (*atrevidas*), sabiendo que no le voy a dar porque es hembra (...) Mira en mi curso hay una que piensa que es la más mala del curso y le gusta hablarnos como le da la gana. (Alumno 6º, centro B)

Una muchacha me robó mi cuarto (*dinero*). (Alumno 6º, centro B)

Ella me agarró durísimo y me dio una galleta. Entonces yo le volé encima porque no me voy a quedar dao'. (Alumno 7º, centro B)

Son malas. Les gusta darles a los hombres. (Alumno 8º, centro B)

### VIII.9.3 Opiniones del cuerpo docente

En sentido general, el personal docente planteó que las alumnas suelen ser violentas de manera verbal mientras que los alumnos son más violentos en todas las demás manifestaciones.

Las niñas son como más inofensivas porque son jalones de cabellos (...) Las niñas discuten más y los varones es más físico. (Coordinadora pedagógica, centro B)

Las niñas son más verbales. Sí, son más verbales. (Profesor Informática, centro B)

Las peores palabras, las he oído de las hembras. Con irrespeto y con palabras impronunciabiles hacia mí cuando yo les llamo la atención. (...) Pero he tenido que llamar la atención también a varones para que respeten a las hembras. Hubo uno que amenazó a una hembra con golpearla y yo le dije “ven acá, si tú golpeas a una hembra, tú estás golpeando a una madre” (...) Creo que puede haber más violencia en los varones. (Profesor Matemáticas 7º, centro B)

Los varones son más agresivos (...) y un golpe de varón es más fuerte y casi siempre el varón no te pelea solo, siempre llega un amiguito (Coordinadora pedagógica, centro B)

Sin embargo, resaltaron con énfasis la preocupación por cómo se ha ido incrementando la utilización de la violencia física por parte de las alumnas.

Las niñas le quitaban la cabecita (*de los pinchos*) y le arañaban la cara a otra con eso. (Directora, centro B)

Déjeme decirte que ahora son las hembras que le dan hasta golpes a los varones y entre ellas mismas. (Profesora 6º, centro B)

Yo vi una niña cuadrarse con un varón y tirarle una patada que le pasó por encima de la cabeza. (...) Yo me sorprendí al ver esa acción. (Profesor Matemáticas 7º, centro B)

Ya no hay diferencia en los sexos. Los dos están en violencia ya. (Profesora Religión, centro B)

#### **VIII.10 Opiniones sobre la influencia de las variables edad y grado en el ejercicio de la violencia**

A partir del trabajo de campo desarrollado puedo afirmar que la violencia entre estudiantes parece ser ejercida mayormente entre estudiantes del mismo curso o de cursos superiores a cursos inferiores. La violencia de estudiantes de menor edad a los de mayor, solo ocurre de manera colectiva y reactiva donde un “grupo” se enfrenta a un individuo mayor a modo de defensa.

Al respecto, el cuerpo docente presentó consideraciones heterogéneas: para algunos, el estudiantado más pequeño es más violento, mientras que para otros son los más grandes.

Tenemos un grupo de 12 niños de los quintos. (...) Son insoportables. Esos niños de quinto agarraron un niño de séptimo y le dieron golpes. (Directora, centro B)

Entendíamos que tal vez los grandes iban a golpear a los pequeños, pero no se ha dado así. (Coordinadora pedagógica, centro B)

En los 8º, los más grandes, se ve más violencia. (Profesor Educación Física, centro B)

Mientras más pequeños, más violentos. (Profesora Religión, centro B)

Los grados más pequeños son más violentos. (Profesor Matemáticas 7º, centro B)

En los más grandes, de quinto a octavo, hay mucha violencia. (Psicóloga, centro B)

Por otra parte, aunque el estudiantado reconoció que hay mucha violencia ejercida por pares de su mismo curso: “hay uno en mi curso que es más grande que yo y empieza a amenazarme y él piensa que tengo miedo” (alumno 6º), la opinión generalizada fue que son estudiantes de cursos mayores quienes ejercen mayor violencia contra ellos y ellas. Así lo dijo el estudiantado de 5º, 6º y 7º.

A los grandes, les gusta abusar de los niños chiquitos. (Alumna 5º, centro B)

A los niños chiquitos les dan golpe. (Alumna 5º, centro B)

Ahí en recreo a los más grandes les gusta darle a los más chiquitos. (Alumno 5º, centro B)

Algunas veces los grandes les quieren dar a los menores, abusar. (Alumno 6º, centro B)

Lo de octavo son peores. Abusan con los más pequeños. (Alumno 6º, centro B)

Hay uno en mi curso que es más grande que yo y empieza a amenazarme y él piensa que tengo miedo. (Alumno 6º, centro B)

Los muchachos de octavo comienzan a darte cocotazos y agarrarte por el pecho. (Alumno 7º, centro B)

Vienen corriendo y te lo arrebatan y se lo llevan (*en referencia a que roban la merienda*). Y si tú le caes atrás, en el grupo te caen y te dan golpes. (Alumno 7º, centro B)

Al abordar el tema con el estudiantado de 8º, estos plantearon siempre que son los de otra sección (ajena a la propia) quienes ejercen mayor violencia. Una vez más, las opiniones del alumnado de todos los grados revelan, por un lado, la cotidianidad con la que es experimentada la violencia escolar pero, sobre todo, la imposibilidad de reflexionar autocríticamente sobre el rol de cada persona dentro de esa dinámica de relacionamiento.

P: Una vez que estuve en la biblioteca observé una situación que una de las madres dijo que “había muchachos de los grandes (y ustedes son los más grandes) que les quitaban el dinero a los niños” ¿Es eso cierto?

R: No.

R: Pueden ser los del C (*en relación a otra sección del mismo grado*).

R: Los del C —*dicen casi al mismo tiempo*—, los del C son los grandes.  
(Alumnos 8º, centro B)

### VIII.11 Violencia de estudiantes a docentes

Durante todo el trabajo de campo, se evidenció un clima de falta de respeto generalizado del estudiantado hacia sus docentes, expresado en manifestaciones de violencia verbal, sobre todo insultos y burlas, así como robos.

Nos faltan el respeto. (...) Parece mentira pero ya uno está acostumbrado, pero no físicamente. (Coordinadora pedagógica, centro B)

Violencia que yo me haya dado cuenta no, ahora falta de respeto sí. (...) Yo tuve un alumno a inicio de año que me amenazó con darme una galleta (*tortazo*). (Profesora 6º, centro B)

A mi hubo uno que me dijo de todo, de 5º. Si no me agarraban le doy (Profesor Educación Física, centro B)

Hay mucho irrespeto y ha habido casos de estudiantes que hasta le han abierto la cartera a la maestra. (Profesora Religión, centro B)

A un maestro, quinientos pesos (*le robaron*). A una maestra le sacaron, ayer mismo, un celular. (Psicóloga, centro B)

En ese sentido, estudiantado reconoció que los docentes sufren de violencia, sobre todo verbal, por parte del propio alumnado.

Algunos no los respetan. Y se ponen agresivos y les dan golpes.  
(Alumnas 5º, centro B)

Hay niños que le faltan el respeto. (Alumno 6º, centro B)

Le dicen muchas malas palabras a la profesora. (Alumno 7º, centro B)

A la profesora le dicen de todo, “profesora del diablo” y esas cosas. (Alumno 7º, centro B)

La profesora fue que se metió a desapartar. Entonces cuando yo le tiré a (*otra alumna*) se lo pegué a la profesora. (Alumna 7º, centro B)

## **VIII.12 Violencia de docentes a estudiantes**

Por su importancia comparto este fragmento de mi diario de campo, de fecha 8 de diciembre de 2015, donde se deja entrever la complejidad de la violencia escolar y, de manera específica, la violencia ejercida de docentes a estudiantes a través del escaso repertorio de estrategias didácticas que manejan, lo cual, a su vez que son un ejercicio de violencia en sí mismos, también propician un ambiente áulico hostil, violento y desmotivador.

En casi todos los cursos hace mucho calor. Muchos abanicos no sirven o no están casi nunca encendidos, entre otras cosas, porque la falta de energía eléctrica es una constante. Además, las ventanas y las puertas de las aulas suelen estar cerradas, como forma de aislar el ruido exterior y evitar que el estudiantado se vaya a pasillar.

En las aulas se vive una violencia cotidiana. El relacionamiento “normal” del estudiantado es insultarse, golpearse, tirarse cosas, empujarse, amenazarse. Pero la violencia escolar es todavía mucho más amplia y compleja que eso.

En 6º solo hay un grupo reducido de niñas en el aula que realmente muestran saber leer con fluidez. En 7º hay estudiantes con dificultades para restar.

La metodología docente se basa en copiar en la pizarra para que el estudiantado copie en sus cuadernos y/o en pedir al estudiantado que copie desde los libros y responda preguntas o ejercicios. En 5º y 6º resultan muy comunes los “dictados”.

Con frecuencia el cuerpo docente pide al estudiantado trabajar en grupo, pero no se favorece el trabajo colaborativo: los grupos se limitan a copiar de un libro que se comparte. No existe una participación activa de los alumnos y las alumnas en su proceso de aprendizaje. No existe aprendizaje significativo, ni incentivo de la curiosidad ni la creatividad, más bien, parecería que estas son sancionadas.

A grandes rasgos, se puede afirmar que la dinámica de aula se basa en el docente que copia o plantea una asignación, y un grupo de estudiantes que prestan poca o nula atención. Con estas limitadas y tradicionales estrategias, el cuerpo docente no logra mantener la

atención ni el interés del estudiantado. Una parte del estudiantado copia, pero el resto duerme o se distrae hablando o molestando.

Los y las docentes se limitan a recorrer el curso verificando quiénes están trabajando, es decir, copiando. Varias veces he visto cómo la maestra o maestro “corrige” el cuaderno de sus estudiantes, pero sin leer siquiera sus respuestas. Las amenazas de poner “malas notas” es también un ejercicio de violencia. “Te mocho (*corto*) la cabeza”, le decía hace un rato el profesor de inglés a un estudiante que no estaba quieto en su butaca. Mientras decía esto, el profesor escribía en la pizarra *White this names in english* (en vez de write). Ayer una maestra se me acercó para comentarme que la educación no era su vocación. Me siento abrumada y agotada.

Desde los talleres lúdicos-creativos, llamó mi atención la constante referencia al personal docente como ente activamente violento, lo cual fue constatado desde las primeras observaciones en el centro educativo.

Le dicen Trujillo (*dictador dominicano*) porque ella (*la profesora*) es muy mala. (Alumna 6º, centro B)

Quiero que los maestros y las maestras no nos den golpes, porque hay muchos maestros que nos tratan muy mal. (Taller en 7º, centro B)

“Profesora, yo no entiendo”, le dice un estudiante. “¿Y cómo tú vas a entender si siempre estás en la luna?”, le respondió la maestra. El resto de la clase, se burla del estudiante. (Diario de campo. Observación en 6º. 23 de septiembre, 2015)

Hoy el portero tenía su correa en mano y con ella entraba al estudiantado que se negaba a subir al aula. (...) La psicóloga le pone como castigo a un niño buscar palabras en el diccionario. (...) La maestra de 7º, ahorca a un estudiante en forma de “broma”, diciéndole que eso le pasaría si no cambiaba su comportamiento. (...) En recreo vi a un alumno sacar dinero de sus tenis. Imagino que lo guarda ahí para que evitar que le roben. (Diario de campo. 14 de octubre, 2015)

De manera abrumadoramente recurrente, en todos los grupos focales se narraron experiencias de violencia verbal y violencia física de la cual es víctima el estudiantado por parte de sus propios docentes. Todo esto, pudo ser constatado a lo largo de las observaciones realizadas.

La problemática de la violencia verbal ejercida de docentes a estudiantes fue una constante en todos los grados. Presencié muchos insultos que cuestionaban la capacidad y la inteligencia del estudiantado, y que remiten al escaso repertorio con que cuenta el cuerpo docente para manejar la disciplina. Estos insultos fueron justificados por las y los docentes bajo el argumento de que “estos muchachos nos dejan sin paciencia” (Diario de campo, 1 de octubre, 2015).

Te gritan. Te dicen “muchacho del diaaaaaablo” (...) Ella tiene que hablarme como una gente, no como un animal. (Alumna 5º, centro B)

Cuando explica la clase dice malas palabras y muchas cosas. “Es que ustedes son demasiado idiotas”, nos dice. (Alumna 5º, centro B)

R: Ella habla muy duro.

R: Con un terror así.

R: ¡Mire siéntese! (*imitando la profesora*).

R: Me dan ganas de tirarla del puente. (Alumnos 5º, centro B)

Ella nos habla como si nosotros somos una basura y nunca explica nada. (Alumna 6º, centro B)

“Ustedes si joden, benditos muchachos del coño”, eso dice. (Alumna 6º, centro B)

R: Nos echa boches (*regaños*).

R: Y nos dice “coño”.

R: Y muchacho del diablo.

R: Dizque “siéntate muchacho del demonio”. (Alumnos 6º, centro B)

R: Ella como que se la está desquitando con nosotros.

R: Y diciendo malas palabras.

R: Dizque “yo me quiero ir de aquí, coñazo”, nos dice. (Alumnos 7º, centro B)

Él le habla duro, él nos habla mal. “Muchacho del diablo”. (Alumno 8º, centro B)

Estudiantes de 5º y 6º plantearon también que sus docentes ejercen violencia física contra ellos, ya sea como estrategia para manejar la disciplina o para sancionarles por no tener dominio de determinado contenido.

Ayer ella puso una regla de que el que se pare le jala la oreja. (Alumna 5º, centro B)

Nos clava la uña. (Alumna 5º, centro B)

Y cuando la mujer (*la coordinadora*) me jaló por los moños yo le dije “¿por qué tú me jalas los moños? Tú no tienes educación”. (Alumna 5º, centro B)

Le pellizca a uno y nos jala los moños (*el cabello*). (Alumna 5º, centro B)

La profesora nos jala la oreja. (Alumno 5º, centro B)

Su profesora le agarró la oreja y le dio golpes. Yo dije “esa profesora si es mala, dándole trompones así”, y el muchacho se puso a llorar. Es que ella no puede hacer eso. (Alumno 5º, centro B)

La profesora de mi hermana la agarra por el brazo y le dobla así y le dice “pero muchacho, estate tranquilo” y lo agarra así por la camisa. (Alumna 6º, centro B)

Le hace así a uno (*la oreja se la tuerce*). (Alumna 6º, centro B)

Mi profesora me pegó un zapatazo... unos zapatos de goma que ella tiene. (Alumna 6º, centro B)

R: Y que la profesora también le tira (*lanza*) vaina a uno.

P: ¿Qué le tira?

R: El borrador.

R: Lo aruña así a uno. (Alumnos 6º, centro B)

Ella nos da con una tabla, con una regla, o con un palito de percha que ella tiene. (Alumno 6º, centro B)

Esta es una situación que el equipo de gestión y el cuerpo docente negaron al decir que no ocurre en el centro. Sin embargo, se contradice con toda la evidencia recolectada durante las observaciones y los grupos focales.

No. Eso aquí no ocurre. (Coordinadora pedagógica, centro B)

Se ha dado poco. Físicamente no ha pasado nada. (Profesor Informática, centro B)

No. Soy sociable, yo soy de las personas que se acerca a ellos y esa forma ha hecho que nos comuniquemos cuando pasa algo. Esa cercanía hace que no tengamos esos conflictos de agresividad. (Profesora Matemáticas 8º, centro B)

En este contexto de violencia de docentes a estudiantes, fue común escuchar de casos de violencia cruzada cuando el estudiantado ha respondido con igual violencia.

Ella le quiere estar aruñando a mi hermana y diciéndole malas palabras, pero mi hermana no coge esa y le vocea malas palabras también. (Alumna 5º, centro B)



Me llevaron por pegarle el taco a la profesora después que ella me lo pegó a mi (Alumno 6º, centro B)

La maestra agarra fuertemente por los hombros a la estudiante buscando sentarla en la butaca. La estudiante la desafió amenazándola. (Diario de campo. Observación en 6º. 15 de octubre, 2015)

En este centro educativo, seis (6) docentes fueron enunciados con frecuencia por sus estudiantes como violentos, de los cuales solo tres accedieron a ser entrevistados: el de educación física, el de matemáticas de 8º, y la profesora de 6º grado.

### **VIII.12.1 El profesor de educación física**

“Aquí no he visto esto y te soy sincero”. Mientras el docente de educación física planteó que la violencia de docentes a estudiantes no ocurre en esta escuela, el estudiantado lo identificó como un docente que ejerce violencia contra ellos. Durante el trabajo de campo, fue usual verle utilizar un tono de voz y una expresión oral autoritaria. Las clases de educación física me evocaban a un entrenamiento militar.

Ese sí es malo. Le da a uno con lo que tenga en la mano. (Alumna 5º, centro B)

Yo salí al patio y él me vio y me dio un trompón ahí. (Alumno 5º, centro B)

Yo me paré un rato a descansar y él me sacó de la clase y dio un empujón y me dijo dízque “buena mierda” y yo le dije “buena mierda eres tú”. (Alumna 6º, centro B)

El profesor que no me gusta es el profesor que da deporte. Él le habla demasiado fuerte a la gente. (Alumna 6º, centro B)

El profe de educación física nos regaña por no sabernos el ejercicio, nos da con la pelota, nos habla mal. (Taller en 7º, centro B)

### **VIII.12.2 El profesor de matemáticas**

Del profesor de matemáticas sus estudiantes hicieron referencia a que utiliza de instrumentos para golpearles.

“Mira muchacho, que te sientes” y así y te agarra como que te va a matar, como que te quieren dar un golpe. (Alumno 8º, centro B)

R: Usted ve la cosa transparente que tiene.

P: ¿El qué?

R: Él tiene como una cosa transparente.

P: ¿Una regla?

R: No, no, no es una regla. Es lo que se usa mucho en la fábrica de vidrios.

R: Cuando él está escribiendo una clase en la pizarra si alguien se para, él le hace así en la cabeza (*le da un golpe*). (Alumnos 8º, centro B)

El de matemáticas me hizo así a mí, y me bajó la cabeza con su vidrio, dizque “estate quieto”. (Alumno 8º, centro B)

Estos testimonios coinciden con lo que pude observar durante el trabajo de campo:

El grupo de 7º muestra dificultades para restar. “Profesor, mire lo que esa muchacha me hizo”, le dice una estudiante mientras le muestra un rasguño en el brazo. El profesor contesta: “Pégale un block y pártelo la cabeza a ver si aprende”. (...) En mi presencia, el profesor le da una galleta a un alumno por no estar prestando atención; luego, se voltea, me mira y me dice: “lo peor que ellos tienen es que consideran que no deben respetar a nadie”. (...) Este docente es muy autoritario y lo justifica en que es la única manera en que el estudiantado le presta atención. (Diario de campo. Observación en 7º. 23 de septiembre, 2015)

El profesor acaba de arrebatar y romper algo a algún estudiante. Todas y todos guardan silencio. Segundos después una alumna dice: “profesor pero usted no podía romper eso”. “Coja su bulto y salga”, le dice el profesor al alumno indicándole que vaya a la dirección. (...) El baño no tiene agua y ahora, luego de recreo, huele muy mal y el olor llega al aula. (Diario de campo. Observación en 8º. 28 de septiembre, 2015)

### VIII.12.3 La profesora de 6º grado

La profesora de 6º grado destaca porque tiene la costumbre de lanzar sus zapatos a sus estudiantes. En conversaciones, la docente reconoció que les lanza tizas, pero no zapatos: “Yo le tiro tiza y les digo “¡cállense!”, y yo les digo que la próxima vez es piedra que les voy a tirar (*lanzar*), pero es relajando”.

A ella le gusta mucho echar boches (*regaños*) y también le gusta mucho dar como si ella ha parido a uno, y nos tira (*lanza*) los zapatos. (Alumna 6º, centro B)

Cuando uno se porta mal, te tira (*lanza*) su taco. (Alumno 6º, centro B)

La profesora a veces agarra y se quita la zapatilla para amenazarme y a veces agarra la cartulina y me da. (Alumno 6º, centro B)

Ella nos da con los tacos, nos manda (*lanza*) el zapato. (Alumna 6º, centro B)

#### VIII.12.4 La profesora de ciencias sociales

El otro día me dijo: “mira muchacho, despégate de mi cartera, que me puede llevar el pasaje” y me sentí muy mal y avergonzado. (Taller en 7º, centro B)

La profesora de ciencias sociales le habla mal a los alumnos. (Taller en 7º, centro B)

R: Esa profesora no la soporto.

R: Yo por igual.

R: Y excúsame la palabra, es que tiene un... (no dijo nada). (Alumna 8º, centro B)

Durante el proceso de trabajo de campo, las observaciones de clases de la docente de ciencias sociales resultaron ser abrumadoras, sobre todo por la gran carga de violencia verbal de ella hacia sus estudiantes.

“¡Silencio! ¡Yo no voy a coger lucha con ustedes!”, así inició la profesora su clase. Empieza a copiar en la pizarra. Los estudiantes le prestan casi nula atención. La profesora imita —en modo de burla— a un estudiante en su forma de hablar y el resto de la clase se ríe. La clase se basa en copiar de la pizarra. (...) “¡Sentados todos!”, insiste varias veces la profesora. “¡Coñazo, dile a tu marido que se mueva de *ahí* (del frente de la pizarra)!, le dice la profesora a una alumna. (Diario de campo. Observación en 7º. 6 de octubre, 2015)

La profesora entra al aula sin decir nada. Ubica sus cosas en la pizarra y escribe “Crisis sociales” como tema del día y presenta qué hay para hoy. (...) La explicación de la clase se basa en las similitudes entre la guerra y una “conquista amorosa”. La clase transcurre entre ridiculizaciones que la maestra hace al estudiantado. (Diario de campo. Observación en 7º. 8 de octubre, 2015)

#### VIII.12.5 El profesor de religión

Desde los talleres lúdicos-creativos, escuché comentarios de que el profesor de religión les hala las oreja y les ha dado “galletas” (tortazos) al estudiantado (talleres en 7º y 8º), que enamora a las profesoras (taller en 7º) y que cuando alguien tiene sueño él le lanza agua para que se despierte o les tira el borrador (taller en 8º). Además, en los grupos focales con el estudiantado de 8º, salió a relucir que él comparte fotos y videos de él en ropa interior con otras profesoras.

Mire, en todos los cursos que él va, todo el mundo le tiene miedo. (Alumno 8º, centro B)

Siempre busca un borrador o algo para darnos. (Alumno 8º, centro B)

Él agarra a los muchachos y les da cocotazos. (Alumna 8º, centro B)

R: Un día agarró a una muchacha y la estrelló así (*contra la pared*). La arrempujó.

R: Es que él controla la escuela. Es que él es el gustanini (*con muchas admiradoras y enamoradas*). (Alumnas 8º, centro B)

“¡Se endereza! ¡Aquí todos deben estar callados!”, dice el profesor. Insisten en que ni se volteen. Quiere que todo el grupo permanezca en silencio y estático. Su clase del día se basa en decir la cantidad de libros que tienen el antiguo y nuevo testamento. Ningún estudiante logra responder. (...) El profesor hace hincapié en que los nombres propios deben de tener mayúsculas al escribirse, sin embargo, él escribió en la pizarra israel (en minúscula). (...) El profesor dice: “Si exponen ganan 40 puntos, sino exponen pierden 60”. Una estudiante pregunta a ver si ha entendido bien a lo que el profesor le responde: “diablos, pero que bruta”. (Diario de campo. Observación en 7º B. 1 de octubre, 2015)

#### VIII.12.6 El profesor bibliotecario

El profesor bibliotecario es un ex seminarista. La biblioteca es bastante amplia (como del tamaño equivalente a tres aulas) y cuenta con varias estanterías y nueve mesas redondas con sus sillas. Está ubicada en un lugar relativamente solitario, en el tercer piso del plantel escolar, y es ahí a donde envían —a modo de castigo— a alumnos y alumnas de mal comportamiento, es decir, alumnado cuya palabra suele tener poca credibilidad. Alumnas de 7º, de varias secciones, relataron que el profesor bibliotecario suele buscar ocasiones y excusas para tocarlas.

Y nosotras fuimos para la biblioteca, allá arriba para hacer pipí y va él y abre la puerta. Y nosotras le dijimos “Coñazo que hay gente”. (Alumna 7º, centro B)

R: El hombre (*el bibliotecario*) estaba manoseando a mi prima, y yo le dije “¿Ven acá señor, usted sufre de amnesia? Porque usted parece un violador”.

R: Y se te queda mirando dizque (*con mirada morbosa*)

R: Sí y (*la coordinadora*) lo agarró y lo llevó para la dirección dizque “¿Por qué usted hace eso?” (...)

R: Entonces (*la coordinadora*) me llevó para la dirección y le dije (...)

“Usted no puede llevarme a la dirección a mí. Al que hay que botarlo es a él que se está poniendo de fresco con la muchacha”.

R: Y (*otra alumna*) vino con una falda al otro día y le dijo “Así es que tú te ves bien, con esa faldita. Sigue viniendo así para que me la modele”  
R: Así mismo se lo dice.  
R: Ay Dios santo. (Alumnas 7º, centro B)

### VIII.13 El centro educativo como agente de control del cuerpo y las identidades

En el marco de la violencia ejercida por el centro educativo —como institución— hacia el estudiantado, considero necesario abordar los controles y prohibiciones de las cuales son víctimas alumnos y alumnos, y la manera en que estas normativas están marcadas por los estereotipos de género y buscan perpetuar además una falsa homogeneización de la identidad corporal juvenil.

A los alumnos se les prohíbe tener aretes, usar “pelá caliente” y tener el pelo largo. No cumplir con una de estas normas puede ser motivo para que sean suspendidos de la escuela y, por tanto, que pierdan clases “mientras le crece el pelo”.

“Yo no voy aceptar muchachos sucios”, le dice una maestra a un alumno por tener una pelá caliente. (Diario de campo. Observación en el momento de entrada. 30 de septiembre, 2015)

La profesora me mandó a recortarme y me mandaron a la dirección. (...) Que dizque yo tenía muchos cabellos. (Alumno 5º, centro B).

P: ¿Y cuál es la pelá caliente aquí?

R: Cuando tú te pelas ahí y te deja cabello ahí y ahí y te hace raya.

R: Que se hacen como dibujo en la cabeza. (Alumnos 5º, centro B)

Yo fui para la dirección, cuando yo entré a la escuela, porque yo tenía rayas (*en la cabeza*). Entonces, el lunes yo me pelé para venir el lunes sin raya, pero qué pasa, que en las cejas yo tenía rayas y me devolvieron porque en las cejas yo tenía rayas y me dijeron que tenía que volver cuando en las cejas no tenga raya. (Alumno 7º, centro B)

R: Y te dicen “si no te recortas, no vengas mañana”.

R: Que no venga a la escuela, ya usted puede saber.

R: Como que los papás y las mamás tiene una mata de cuarto (*enfatisa enojado, en relación a que no siempre tienen dinero para enviarles al barbero*). (Alumnos 8º, centro B)

En el caso de las alumnas, los controles y prohibiciones son mayores. Destaco que en un día que correspondía realizar un taller lúdico-creativo, a la especialista Ingrid Luciano no le iban a permitir entrar si no se colocaba una bufanda por encima de la blusa, blusa que era de mangas cortas y cuello redondo sin escote.

En sentido general, las prohibiciones a las alumnas son cuatro:

- No utilizar los pantalones muy ajustados a la cadera ni en el tobillo (tubito).

Me dijo que tengo que venir con otro pantalón, que este está muy tubito. Pero yo le dije que mi mamá no tiene dinero. Este pantalón no es tubito na'. (Alumna 6º, centro B)

Aquí quieren que uno venga con uno pantalones que le queden como a una vieja. (Alumna 7º, centro B)

Porque a mí no me gustan los pantalones que parezcan una campana, pero nos dicen "tú no puedes venir con ese pantalón, sino te voy a botar de esta escuela". (Alumna 7º, centro B)

Ellas dicen que mi pantalón está apretado. Dígame usted, ¿ese pantalón está apretado? (Alumna 8º, centro B)

Que no se permiten los pantalones tubito ni los moños altos. (Alumna 8º, centro B)

- No utilizar accesorios llamativos ni de colores diferentes al uniforme escolar.

Un día yo vine con unos ganchitos y ellos (*la dirección*) me lo cogieron y nunca me los devolvieron. (Alumna 5º, centro B)

Y a veces le quitan las vendas (*del pelo*) a uno que viene bien peinado y se la quitan a uno. Si no son azules se la quitan. (Alumna 6º, centro B)

Me quita los aretes, me quita la cadena y todo. Y yo "*(a la coordinadora)* ¿pero es sin arete que usted quiere que yo venga?". (Alumna 7º, centro B)

Tiene todo lo mío y yo veo a (*la coordinadora*) ya como una fantasía (*en referencia a que puede poner una tienda con todos los accesorios que le ha quitado*). (Alumna 7º, centro B)

Uno no puede entrar con aretes ni prendas. Si uno trae aretes o cadenas uno lo tiene que tener escondido. (Alumna 8º, centro B)

- No tener piercings o perforaciones, ni pintarse las uñas ni usar uñas postizas.

Yo me hice un hoyo ahí (*en la oreja*) y me lo tuve que dejar cerrar porque me llevaron a la dirección. (Alumna 5º, centro B)

Mira, yo tenía dos aretes ahí en la oreja y entonces me dijeron que yo tengo que traer a mi mamá y que yo no tengo que hacerme arete ahí porque eso duele. Pero eso no es nada y a ella no tiene que dolerle eso porque soy yo que lo tengo. (Alumna 6º, centro B)

Lo mío fue porque tenía unas uñas y me dijeron que me las quitara y que me quitara el color y me llevaron para la dirección y hasta que no las cambiara no me iban a dejar entrar. (Alumna 6º, centro B)

- No usar el pelo suelto, pero tampoco con moños muy altos.

Que venga dizque con 4 moños y yo no soy muchacha de 4 moños. (Alumna 6º, centro B)

P: ¿Y qué es lo que pasa con el cabello entonces?, ¿se puede tener suelto?

R: No, a ellos no le gusta suelto. A ellos les gusta que uno venga así, peinado de moñitos, que uno venga con cosas o azul, o negra o blanca. (Alumna 7º, centro B)

Sí, nosotras estábamos en la dirección. (...) Porque el moño dizque estaba muy alto. (Alumna 7º, centro B)

P: Entonces ¿qué pasa en esos casos si tú tienes el cabello largo?

R: Lo mandan a amarrar. (Alumna 8º, centro B)

Ella habló con mi papá para que me quite el moño. Si, dizque porque yo lo tenía ahí (*muy arriba*). Lo que pasa es que yo tengo mucho moño y cuando yo me lo hago me queda así (*un moño grande y alto*) y llamó a mi papá nada más por eso. (Alumna 8º, centro B)

Bajo esta prohibición, se esconde además una sanción a las alumnas que eligen no desrizarse el pelo. Algunas estudiantes de 8º hablaron explícitamente de que se les había solicitado que fueran al salón (o centro) de belleza “a arreglarse” y/o que se desrizaran el pelo; de esta manera, se ejerce una presión institucional para que respondan a un canon estético patriarcal y homogeneizante. La concepción del (mal llamado) “pelo malo” está muy arraigada en la sociedad dominicana y en los centros educativos, y se constituye en un ejercicio de control de la identidad, de discriminación racial y menosprecio y negación de nuestra herencia africana.

Yo lo tengo así (*en un moño*) porque no estoy con desrizado, pero siempre te dicen “bájate ese moño”, que dizque tenemos el moño muy alto. (Alumna 8º, centro B)

R: Mira, ese pajón ella no lo quiere ver, mi pajón bonito. ¿Está feo?

P: No, no está feo. A mí me encanta tu pelo. Cuando es así (*al natural, rizado sin desrizar*), a mí me encanta.

R: ¿Y yo me voy a desrizar? Mentira del diablo, pero eso lo que ella quiere. (Alumna 8º, centro B)

A ellos les molesta. Si uno tiene un pajón es malo, si tiene los cabellos sueltos, es malo. A veces te devuelven para tu casa dizque que vayas al salón. (Alumna 8º, centro B)

Tal y como expresaron las alumnas, es imposible cumplir con todas las exigencias estéticas que les demanda el centro educativo, algunas de las cuales rayan en lo absurdo. Además, consideran que las reglas no son justas pues no aplican a sus docentes.

Yo no quiero terminar mi octavo aquí. Yo he pasado mucho con la dirección. Vengo con el pantalón medio flojito, me cerré un hoyo que tenía de mi arete, pero siempre encuentran algo. Ya yo me cansé. (Alumna 7º, centro B)

Si uno se hace un moño es malo, si uno va al salón es malo, si uno se hace una trenza también es malo, si viene con medias es malo, si no viene con medias también es malo, voy a venir encuera (*desnuda*). (Alumna 8º, centro B)

R: (*la orientadora*) me dijo “mira, mañana no te quiero ver con blusa amarilla, ni de colores, con una blanca abajo”. Y yo le dije “ah, bueno porque usted todo se lo coge a mal”.

R: Y otra cosa, a veces ella viene como con un carnaval a la escuela. Se pone una rosa amarilla, se pone una vaina verde, un maquillaje rosado con azul.

R: Si usted prohíbe el maquillaje, si usted prohíbe “no me venga con ese pintalabios” ¿usted debe venir con ese pintalabios? No, porque usted es el ejemplo. Si usted prohíbe “no me traiga...” usted tampoco lo debe de traer. (Alumnas 8º, centro B)

#### **VIII.14 Causas de la violencia escolar según opiniones de estudiantes y docentes**

Como se verá a lo largo de este acápite, para el cuerpo docente la causa de la violencia escolar se encuentra en la estructura y dinámica familiar, mientras que para el estudiantado las causas quedan explicadas fundamentalmente en



los juegos y relajos, y en el rol que desempeñan los enchinchadores. Llama la atención que es el estudiantado quien ofrece una respuesta un tanto más compleja a la problemática y que les implica.

#### **VIII.14.1 Contexto familiar**

Al explicar las causas de la violencia escolar, el personal docente planteó la influencia que tienen el contexto comunitario, mediático y político.

Es una escuela donde todo lo que le rodea se puede decir que insta a la violencia. (Directora, centro B)

En la misma comunidad de donde vienen todo lo resuelven con violencia. (Coordinadora pedagógica, centro B)

Esa violencia puede venir por la misma violencia engendrada de nuestras autoridades, los enfrentamientos de policías. (Profesor Matemáticas 7º, centro B)

Algunos medios de comunicación bombardean cosas que los muchachos siempre están mirando, cosas negativas. Después que los muchachos les gusta imitar y casi nunca imitan lo bueno. (Profesora 6º, centro B)

La televisión, el internet que está lleno de pornografía y todo es violencia, hasta la forma de hacer chistes es violento. (Profesora Matemáticas 8º, centro B)

A pesar de esto, según la consideración del cuerpo docente, la principal causa de la violencia escolar se encuentra en la familia, ya sea por la violencia intrafamiliar y el aprendizaje de ese tipo de conducta, por la falta de educación en valores y/o como consecuencia del abandono de su padre o madre. Sin embargo, el riesgo de solo mirar hacia la familia es que, al no sentirse parte del problema, el docente quizás tampoco se asuma como parte de la solución.

Desde el hogar es que viene. El problema está en los padres (...) Niños que son abandonados por la mamá o el papá, eso provoca que ellos se pongan violentos. (Directora, centro B)

Todas sus rabias que no pueden descargar en su casa, la descargan aquí. (...) Aprenden de lo que el papá le hace a la mamá. (...) Entonces desde pequeños son violentos porque eso es lo que ven. (Profesora 6º, centro B)

Para mí la causa esencial es la falta de educación en casa. Esos niños vienen de hogares disfuncionales donde falta la mamá o ambos o el papá está preso. (...) Son muchachos que la mayoría lo que están es falta de cariño. (Profesor Educación Física, centro B)

El problema de los estudiantes radica en la familia. Yo diría que en la violencia familiar y en la ausencia de la tutoría paterna. (Profesor Informática, centro B)

Es algo de que ellos ven y lo copian entre los adultos, digo yo. En la casa se pelean la mamá y el papá y si no es en la casa que se pelean son los del frente, o que mataron a fulano, o que se llevaron preso a fulano por droga. Todo lo del alrededor de ellos es violencia, entonces el ser humano absorbe todo lo que el alrededor le brinda. (Profesora Matemáticas 8º, centro B)

En la atención hogareña. Quizás es el maltrato entre padres, padre y madre. Quizás entre hermanos mayores; el irrespeto que ellos ven en sus padres. Eso puede ser, sí, eso influye. (Profesor Matemáticas 7º, centro B)

La familia es como la columna del ser humano. Donde hay una familia desintegrada, no hay muchas cosas que buscar. (...) Cuando una familia está desintegrada ¿qué valor hay? (Profesora Religión, centro B)

Los niños están carentes de afectos, esa parte afectiva a nuestros niños les falta. (...) Entonces, al estar carentes de eso, de que viven con una abuela o una madrina, que con una tía o con un vecino, o viven con unos padres que realmente no son un modelo a seguir, porque los ejemplos que presentan son negativos. Tienen una falta afectiva. (Psicóloga, centro B)

#### **VIII.14.2 “Siempre hay uno que lo va a agitar para que usted pelee”: el rol del enchinchador**

El equipo de gestión y el cuerpo docente no hicieron mención sobre el rol del enchinchador; solo el docente de educación física manifestó: “si ellos ven a dos niños peleando de una vez se alborotan, por la ventana, los enchinchadores”. Sin embargo, para el estudiantado —fundamentalmente de 7º y 8º— esta es una figura que está muy presente y que se asume como causa clave de las situaciones de violencia que ocurren en el centro educativo.

Hay otras que solo para ver mujeres peleando empiezan a decirles cosas que dizque la otra dijo siendo mentira. (Alumna 7º, centro B)

“Dale, dale” y ahí le dieron una galleta (*tortazo*) durísimo. (Alumno 7º, centro B)

Siempre hay uno que lo va a agitar para que usted pelee y cosa.  
(Alumno 7º, centro B)

Entonces tú te llevas del coro que dice “dale, dale, que se yo qué”. (...) Y se fajan (*pelean*). (Alumna 8º, centro B)

Quien enchincha lo hace porque tiene interiorizada la noción de la violencia como diversión. De hecho, durante los talleres lúdicos-creativos, fue común que cuando se dramatizaban situaciones de violencia, el estudiantado que hacía de público se riera. La asociación juego – relajo – violencia, propicia la concepción de la violencia como un entretenimiento. Esta asociación violencia - diversión contribuye a generar desconexión emocional y moral.

P: ¿Cómo ustedes relajan?

R: Así, peleando. (Alumno 5º, centro B)

R: Me siento algo feliz y contento con esa vaina.

P: ¿Con la violencia? (*Se ríen*) ¿Por qué?

R: Cuando se están fajando (*peleando*).

R: Porque se fajan y uno se divierte. (Alumnos 5º, centro B)

R: Cuando están jugando allá abajo y tiran (*lanzan*)...

R: Una leche...

R: Una leche y te cae a ti y todo el mundo se echa a reír. (Alumna 6º, centro B)

Que cuando uno está peleando se están siempre riendo. (Alumno 6º, centro B)

### **VIII.14.3 El juego, el relajo y la violencia**

Para el estudiantado, la principal causa y explicación de la violencia escolar se encuentra en “el relajo y los juegos de mano”. A lo largo de todo el trabajo de campo, fue usual escuchar en docentes y estudiantes la expresión: “empiezan relajando y terminan peleando”. En los talleres, fue común ver al estudiantado utilizar las mismas poses para representar “juego”, “relajo” (*hacer bromas pesadas a otra persona*) y “violencia”: posiciones que simulaban las peleas físicas, el uso de pistolas y halar los cabellos, por ejemplo.

Para el estudiantado, la violencia parecería la consecuencia natural de todo juego o relajo. De esta manera, se naturaliza la violencia como un mecanismo de diversión, a la vez que se asume el juego como una causa de la misma.

Del relajo es que viene la violencia porque yo puedo estar relajando contigo y después empieza el problema. (Alumna 5º, centro B)

De los relajos llega el problema. (Alumno 5º, centro B)

Por eso no se puede relajar de mano. Relajando terminan peleando. (Alumna 6º, centro B)

Ayer yo y un amiguito mío en el recreo estábamos jugando así, a la patada, al paso, y salieron dos peleando, y les dijimos: “con ustedes no se puede relajar, si estamos relajando al paso ¿por qué vienen a darnos de verdad?”. (Alumno 6º, centro B)

Violencia y relajo es lo mismo porque si tú estás relajando terminan violenciando. (Alumno 6º, centro B)

Jugando se pelean, porque empiezan a jugar de mano y se arma un lío. (Alumna 7º, centro B)

Del relajo salen las peleas. (Alumno 7º, centro B)

Yo le digo a los muchachos que no relajen conmigo porque cuando yo me enojo, yo soy pesado. Entonces, ellos relajan conmigo y cosas, y yo les agarro a golpes. (Alumno 7º, centro B)

Yo creo que la violencia pasa cuando uno se propasa de la raya. Siempre los relajos llevan a la violencia. (Alumna 8º, centro B)

A mí me gusta relajar pero cuando yo estoy en clase a mí no me gusta relajar. Si están haciendo una exposición no me gusta molestar porque yo digo que hay tiempo para todo. Hay tiempo para relajar, para bailar. Entonces puede ser que un día usted diga “no, no puedo relajar hoy” y el muchacho le siga relajando, y eso lo va a llevar a usted a que le dé su golpe. (Alumno 8º, centro B)

El relajo siempre lleva a la violencia. (Alumno 8º, centro B)

Llama la atención y preocupa la manera en que alumnos de 7º y 8º justificaron y minimizaron situaciones de violencia sexual hacia las alumnas considerándolas “un relajo”.

A algunas le manoseamos las tetas (*senos*) en los baños pero eso es un juego. (Alumno 7º, centro B)

Le agarran las tetas, algunos. (...) Pero eso es un relajo. (Alumno 8º, centro B)

#### VIII.14.4 “Viven provocando a los hombres”: causas vinculadas a la construcción social de género

Aunque no se reconocen como causa de la violencia escolar, existe una marcada naturalización e internalización de los estereotipos de género donde se justifica que “los varones son así, violentos”, pero sobre todo que “las hembras provocan” las situaciones de violencia de las que son víctimas.

P: Que las mujeres enseñan las nalgas.

R: Sí. Ella lo que andan es provocando a los hombres. (Alumnos 5º, centro B)

También hay una cuero (*promiscua*), porque sí, hay que decirlo, cuero, porque tiene que cambiar su forma de ser, porque se dejan agarrar su trasero. (Alumno 5º, centro B)

R: A nosotros nos gusta violar a las mujeres.

R: A nosotros los varones nos gustan las hembras porque son lindas y hermosas y para tener hijos. (Alumnos 5º, centro B)

R: Enseñan la nalga.

R: Andan provocando, provocando a los hombres. (Alumnos 5º, centro B)

R: Las muchachitas a veces se ponen hasta los pantalones así (*apretados*) y la camisa se la ponen así (*con la barriga afuera*).

R: Se hacen un nudito.

R: Y quieren que se lo metan (*que las penetren*). (Alumnos 5º, centro B)

R: Y vienen con uno pantalones pegaditos que se le marcan la creta (*clítoris*) dizque para provocar a los profesores.

R: Y los profesores no tienen la culpa para él mirar porque si ellos quieren mirar ellos pueden mirar entonces. (Alumnos 7º, centro B)

Al respecto, las alumnas también evidenciaron tener internalizada esta consideración: ya sea justificando la violencia que reciben ellas y/o comportándose de la manera estereotipada que ha configurado la cultura patriarcal.

Y se le pegan por atrás, hay algunas que les gusta que se le peguen por atrás. (Alumna 5º, centro B)

Ella dijo en el baño: “yo me voy a poner los pantalones apretados para que los niños me enamoren”. (Alumna 5º, centro B)

Las de ahora se quieren creer que son mujeres y las mamás son las peores que les compran ropas de mujercitas, pantaloncitos cortos, blusas cortas. (Alumna 6º, centro B)

R: Bueno, ella que lo dejó entrar era porque quería.

R: Porque los profesores hasta la veían con los pantalones apretadísimos.

R: Sí, porque yo vengo con los pantalones apretados pero no así. Hay algunas que vienen con los pantalones que eso (*la vulva*) se le divide en dos.

R: La raja es que se le ve. (Alumnas 7º, centro B)

## **VIII.15 Consecuencias de la violencia escolar según opiniones de estudiantes y docentes**

### **VIII.15.1 Consecuencias personales para el estudiantado**

Testimonios de docentes y estudiantes revelaron que la violencia escolar genera a algunas/os estudiantes una sensación de impotencia y/o miedo. Al indagar con el estudiantado sobre las consecuencias que tiene la violencia escolar en ellos y ellas, expresaron sentirse “mal”, “ofendido”, “con miedo”.

El niño se puso en una situación que no quería ni entrar ni salir del curso, y no quería venir a la escuela. Le cogió miedo. (Profesora 6º, centro B)

Uno llora del pique también. (Alumna 5º, centro B)

No me siento bien, porque aquí todo el mundo se destruye dándose golpes. (Alumno 5º, centro B)

Estaban amenazando una por una y eso me da miedo y también pique porque quieren agarrarte como que son dueño tuyo así. (Alumna 6º, centro B)

Yo quiero que mis compañeros dejen de pelear porque se van a herir y eso no me gusta para nada. (Taller en 6º, centro B)

A mí no me gusta de la escuela: que me relajen, que corten mi cara y mi nariz, no me gusta que siempre cuando hay una pelea saquen un puñal ni chilena. Y no me gusta que mis amigas siempre murmuran de ti a escondidas. (Taller en 7º, centro B)

Sale uno partío (*con herida que sangra*) y eso. (Alumno 8º, centro B)

### VIII.15.2 Consecuencias personales para el cuerpo docente

Un tema recurrente y que emergió como preocupación constante fue el de los riesgos que representa la violencia escolar para la salud y bienestar de las y los docentes.

Gracias al señor, yo soy creyente. Me he auxiliado de él, presentándole la situación cada día que vengo aquí porque enfrentándome a los estudiantes, a los padres, a los maestros, yo entiendo que mi vida está en peligro. (Directora, centro B)

Había uno que no me dejaba trabajar porque todo era golpe. Me sentía hasta con miedo. (Profesora 6º, centro B)

Todo el tiempo uno se viene con esa inseguridad. Inmediatamente uno va entrando ya uno empieza a estar en alerta. Y estas formas de ruido y de agresividad me mantienen todo el tiempo nerviosa y alerta. (Profesora Matemáticas 8º, centro B)

### VIII.15.3 Consecuencias para el centro educativo

El estudiantado y el personal docente coincidieron al expresar dos principales consecuencias de la violencia escolar para el centro educativo:

- La violencia escolar destruye la planta física del centro.

Físicamente la destruye. Aquí hace poco se pintó y ya la escuela está sucia. Cualquier cartel que tu pones, lo rompen, lo destruyen. El desorden que aquí hacen cuando entran, el ruido que hacen molesta, y eso es una forma de agresividad. (Profesora Matemáticas 8º, centro B)

La escuela se destruye. (Alumna 5º, centro B)

- La violencia escolar dificulta los procesos de enseñanza - aprendizaje.

No hay educación. (Alumna 5º, centro B)

Se pierde mucho tiempo de clases por todos los pleitos (*peleas*). (Alumno, 7º, centro B).

El maestro tiene que estar en los cursos como un referi (*árbitro*), tratando de que los niños no se den golpes y eso afecta en su aprendizaje, en su vida emocional. (Directora, centro B)

Se convierte la escuela en un caos, y el aprendizaje y el rendimiento académico es limitado. (Psicóloga, centro B)

Si en un aula hay violencia entonces cómo yo te voy a dar las clases, porque tengo que manejar esa situación entonces ya eso es un atraso para la clase. (Coordinadora pedagógica, centro B)

Si hay menos violencia, hay más tranquilidad, y los maestros podemos trabajar con armonía, se aprende más. (Profesora 6º, centro B)

Si se arma un pleito, la bulla (*ruido*) no deja a uno dar la clase. (Profesor Educación Física, centro B)

Bueno, yo siento que nos perjudica a nosotros como centro porque es que cuando hay violencia no hay paz, no hay tranquilidad, no se puede enseñar. (Profesora Religión, centro B)

Uno tiene que perder horas de clase para detenerlos. (...) El profesor tiene que detener el programa a desarrollar para cuidarse, para cuidarles que no haya violencia. (Profesor Matemáticas 7º, centro B)

## **VIII.16 Estrategias personales para el abordaje de la violencia escolar**

### **VIII.16.1 Búsqueda de apoyo en personas adultas**

Las alumnas de 5º y 6º fueron las únicas que hicieron mención de que, ante una situación de violencia escolar, buscan apoyo de su familia, específicamente de su madre, padre o tutor/a.

Mira, él le estaba buscando chisme a un hermano mío y entonces yo se lo dije a mi familia y toda mi familia vino y le dieron durísimo porque lo tenían en zozobra. (Alumna 5º, centro B)

Yo tenía miedo, yo hasta busqué a mi mamá que viniera. (Alumna 6º, centro B)

Las alumnas y los alumnos de 5º grado expresaron buscar apoyo en sus hermanos y hermanas, así como también defender a sus propios/as hermanos/as de grados inferiores.

Cuando le dan a mi hermano yo pido permiso para ir al baño y me voy a defenderlo. (Alumno 5º, centro B)

Mi hermana me llama para que yo la defienda. (Alumna 5º, centro B)

Y yo la llamo a ella porque ella es mi hermana más grande que yo. (Alumna 5º, centro B)



Ellos te dicen dizque “te voy a buscar mi hermano para que te de durísimo” y te esperan allá afuera. (Alumno 5º, centro B)

Además, alumnas y alumnos de 5º y 6º plantearon como una de sus estrategias es apelar a la intervención de figuras de autoridad en el centro.

Nos dan golpes y entonces uno llama la profesora. (Alumna 5º, centro B)

Cuando hay un más grande que me da voy donde la psicóloga o le digo a la profesora. (Alumna 5º, centro B)

Yo hablo con la directora. (Alumna 5º, centro B)

Yo lo que hago es decírselo a la profesora. (Alumna 6º, centro B)

Para no pelear y que me boten, yo hablo con la profesora o la dirección. (Alumno 6º, centro B)

Para el estudiantado de 7º y 8º, la búsqueda de apoyo en personas adultas, sea del centro educativo o sea un familiar, no es una estrategia utilizada para el abordaje de la violencia escolar.

### **VIII.16.2 Búsqueda de apoyo en sus pares**

Ningún ni ninguna estudiante planteó intervenir para tratar de detener una pelea. Solo parece intervenir a solicitud explícita de un docente, pero no por voluntad propia, lo cual guarda relación con la interiorización de la violencia como una forma de diversión (ver acápite VIII.14.3).

Una estrategia vinculada al apoyo de pares, utilizada en todos los grados, es buscar el apoyo de un grupo de compañeras o compañeros para responder con violencia.

Hay algunas chicas que cuando se quieren fajar con otra buscan un grupo para que le caiga. (Alumna 6º, centro B)

Cuando uno viene y le van a dar en grupo, el otro cae porque no le van a dejar que le den a él solo, sino que toditos le caemos (*golpeamos*). (Alumno 6º, centro B)

Si le dan a una nos metemos toditas. (...) Somos un grupo que nos queremos toditas como hermanas y nos defendemos. (Alumna 6º, centro B)

Cuando se están fajando (*peleando*) y hay un grupo, a los otros le brincan, les dan golpes. (Alumno 7º, centro B)

Ellas dicen que si una del grupo de ella se meten, la del grupo de ellas se van a meter y así se fajan (*pelean*). (Alumna 8º, centro B)

Ella comenzó a hacer grupo para defenderse porque ella es más chiquita que yo y el grupo de ella es más grande que yo. (Alumna 8º, centro B)

### **VIII.16.3 Todo se sabe: el chivateo**

Gracias a Dios siempre aparece uno que dice si van a pelear a la hora de la salida. (Directora, centro B)

Yo no sé si hablar porque aquí hay muchos chivatos. (Alumna 6º, centro B) *Al inicio de un grupo focal*

Muchas situaciones de violencia que empiezan a gestarse no llegan a un más severo desenlace debido a estudiantes que asumen el rol de “chivatos” o delatores. Aunque docentes y estudiantes reconocen este rol, fueron las alumnas quienes con mayor frecuencia y profundidad hablaron del tema.

Aquí hay muchas boqui-boqui, muchas chivatas que todo lo cuentan. (Alumna 5º, centro B)

Hay gente que aquí hasta le pagan dinero para que callen el piquito y ellos mejor devuelven el dinero para poder hablar. (Alumna 6º, centro B)

Hasta las paredes tienen oídos. (Alumna 6º, centro B)

En todo el curso hay un chivato. Hay un chivato que siempre todo lo ve. (Alumna 7º, centro B)

Mientras para el cuerpo docente el chivateo es un deseable y hasta agradecido, para el estudiantado es una conducta sancionada pues se considera una traición.

A los chivatos les mochamos (*cortamos*) la lengua. (Alumna 5º, centro B)

A mí me lo han hecho mucho esos chivatos. Me dan ganas de matarlos. (Alumno 5º, centro B)

Hay unos chivatos que ven todo lo que uno hace para chantajear a la gente. En todos los lados hay un chivato, en todos los lados. (Alumna 6º, centro B)

Cuando tu revelas alguna cosa mala que otro compañero hizo, ese compañero dice “no te apure, que yo te agarro allá afuera”. (Alumno 6º, centro B)

Me fajé con ella por chivata, por decir que yo tenía los pantalones apretados. (Alumna 7º, centro B)

#### **VIII.16.4 Auto-defensa: No quedarse dao’**

*No quedarse dao’* fue una de las expresiones que con más frecuencia escuché entre el estudiantado durante el trabajo de campo.

Si es más grande que yo, busco un palo y le doy por lo pie y lo tumbo, pero no me quedo dao’. (Alumno 5º, centro B)

Cuando a ella le dicen mamagüevo ella dice “pero de lo grande y de lo bueno”. (Alumna 5º, centro B)

Cuando a mí me hablan duro yo no me puedo quedar callada porque yo contesto. Yo soy muy contestona. A mí no me gusta quedarme callada. (Alumna 6º, centro B)

Le volé encima porque yo no me voy a dejar dar. (Alumno 7º, centro B)

La auto-defensa parece ser la principal estrategia utilizada por el estudiantado. Ante un episodio de violencia, se espera que se reaccione con violencia verbal y/o física.

Esa se quedó así (*sin hacer nada*) como una miedosa. (Alumna 5º, centro B)

Yo no me quedo da’ de nadie. Yo soy igual que mi mamá. Mi mamá no le tiene miedo a nadie. (Alumna 5º, centro B)

Yo no me quedo da’ de los varones. Si me dan yo también les doy. (Alumna 5º, centro B)

(*si uno se queda dao’*) después cogen a uno de relajo y todo el mundo te va a dar. (Alumno 5º, centro B)

Uno tiene que defenderse. Yo no me voy a quedar dao’. (Alumno 5º, centro B)

Yo no me voy a quedar da’ de nadie. Yo pienso que hay que darle también. (...) Lo agarro y lo parto. Lo parto, a mí no me importa. (Alumna 6º, centro B)

Yo no me quedo da’. Mira, si tengo que esperar un mes lo espero pero lo agarro porque yo no me quedo da’. (Alumna 6º, centro B)

Yo le dije “ta’ bien” y cuando ella fue a mi casa dizque a amenazarme la agarré y le di durísimo. (Alumna 6º, centro B)

Yo siempre voy a pelear porque yo no me quedo dao’ no. (Alumno 6º, centro B)

Ella me partió y yo la agarré y le entré a palo con una escoba de allá abajo. (Alumno 6º, centro B)

Yo no me he quedado dao’ nunca. De los más grandes tampoco. Yo no le tengo miedo a nadie. Si tú le muestras miedo ellos siempre te van a coger de mojiganga (*relajo*). (Alumno 6º, centro B)

Si tú me das, prepárate que te voy a dar. (Alumna 7º, centro B)

Nosotros defendemos nuestro puesto. Nosotros tenemos que defender nuestro cuerpo. Si se ponen a tocarme yo les doy. (Alumna 7º, centro B)

Cuando yo tengo un problema, yo voy a resolverlo yo mismo, no voy dizque a buscar a otro. (Alumno 7º, centro B)

Quedamos en que nos íbamos a fajar (*pelear*) después que nos despacharan porque yo no me quedo dao’. (Alumna 8º, centro B)

En el centro educativo, no responder con agresividad y quedarse dao’ es visto como sinónimo de debilidad y se considera que hace a la persona vulnerable a recibir más violencia. Esta necesidad de posicionamiento, influye también en que haya estudiantes que utilicen las armas como mecanismo de defensa.

Tuvimos casos también de padres que sabían que los niños traían esas armas y se lo apoyaban porque tenía problemas con un niño. (...) Hemos encontrado cuchillos, puñales. (Directora, centro B)

Para que ella me coja (*tenga*) miedo traje un cuchillo. (Alumna 6º, centro B)

El tomar la justicia por sus propias manos es propio de alumnas y alumnos de todos los grados. Esto remite a la falta de mecanismos institucionales del centro educativo para abordar la problemática de la violencia escolar, así como también a la carencia de educación emocional: el estudiantado ni el cuerpo docente, conocen estrategias para regular sus sentimientos ni para abordar conflictos sin que sea mediante el uso de la violencia.

Cuando usted busca mucho problema me dan ganas de matarlo a él. (Alumno 5º, centro B)

Yo deseo darles par de trompones. Me da deseo de matarlos a todos. (Alumna 5º, centro B)

Cuando yo pienso en eso, yo le quiero dar un tijeraso a los varones. (Alumna 5º, centro B)

Cuando hacen un abuso así, a mí me dan ganas de matar. (Alumno 5º, centro B)

Cuando me dicen una palabra fea como que me sube la sangre. Me sacan de paciencia porque ellos joden (*molestan*) mucho. (Alumna 6º, centro B)

Cuando me hablan duro me dan ganas de volarle encima. Me da ganas de matarlos. Cojo una rabia. (Alumno 6º, centro B)

Me dan hasta ganas de matar. (Alumna 8º, centro B)

Lo que pasa es que todos los años llega un momento en que tú quieres matar a uno. (Alumna 8º, centro B)

Es que aquí hay niños que no entienden que el dialogo resuelve situaciones, para ellos lo que resuelven situaciones son los golpes y las ofensas, eso es lo más común. Aquí hay niños que lo que están es falta de orientación y de cariño. (Coordinadora pedagógica, centro B)

A veces uno quiere ayudar pero ellos no se dejan. Tienen como una rabia, como queriéndose desquitar de todas las cosas que les hicieron a ellos. (Profesora 6º, centro B)

Y yo me he dado cuenta que la mayoría lo que tienen es falta de cariño. (...) Hay ciertos niños que no quieren pelear y no saben cómo comunicarse y utilizan el pleito como vía de comunicación por querer atención. (...) A mi hubo uno que me dijo de todo, de 5º. Si no me agarraban le doy (Profesor Educación Física, centro B)

La poca tolerancia, entonces esas formas es lo que generalmente genera la agresividad. (Profesora Matemáticas 8º, centro B)

Los episodios de violencia son tan frecuentes y abrumadores en el centro educativo que es difícil determinar quiénes los originan y quiénes se defienden con violencia. Durante el trabajo de campo, todas las situaciones de violencia vividas y narradas fueron en su mayoría, de carácter reactivo, generándose así un círculo vicioso cuyo fin es un tanto complejo de identificar.

Si tú supieras que son por pequeñeces, porque me pisaste ya yo te voy a dar golpes. (...) Son niños que viven a la defensiva. (Coordinadora pedagógica, centro B)

A un niño le toca alguien sin querer y de una vez reacciona. (Directora, centro B)

Hay veces que uno no quiere pelear, pero provocan y uno tiene que defenderse. (Alumno 5º, centro B)

Me puyaron ahí, mira, y a ese le di un trompón. (Alumno 5º, centro B)

Entonces él busca chismes y da golpes. (...) Él me dio y le dije “¿por qué tú me das?” y después lo agarré por el cocote (*cueño*) y lo dejé caer en la silla. (Alumna 6º, centro B)

Ahorita en recreo salió un niño con un refresco y uno se lo fue a quitar y él le dio un trompón en la boca, y después vino el otro hermano para darle. (Alumno 6º, centro B)

Y vino y me arrempujó y me guayé esas dos vainas (*las rodillas*) y y le entré a trompadas. (Alumno 7º, centro B)

Si me das, yo doy. Si me insultas, también prepárate. (Alumna, 8º, centro B).

### **VIII.17 Estrategias institucionales para el abordaje de la violencia escolar**

Los planteamientos del equipo de gestión y del personal docente remiten al trabajo de educación en valores como la estrategia principal para hacer frente a la violencia escolar.

Nos hemos auxiliado de antipandillas para dar charlas. El año pasado yo les gestione dos charlas para que ellos hablaran con los grupos y eso hemos hecho. (...) Con los que participan por primera vez, se les trabaja la amonestación verbal. (...) Pero la clave es siempre trabajar con la formación en valores. (Directora, centro B)

Aquí tuvimos un proyecto que hicimos hace dos años que era sobre eso de la violencia física y verbal, y fue un proyecto que salió de ellos, para eso mismo y tuvo funcionamiento, vimos que la violencia bajó, pero todos los años no podemos seguir con el mismo proyecto. (Coordinadora pedagógica, centro B)

De forma individual los junto, converso con ellos. (...) Los pongo a que tengan que interactuar en un dialogo amistoso. (Profesora 6º, centro B)

Los aconsejo porque ahí estoy yo para resolver y que no se tomen la justicia por sus propias manos porque para eso estoy yo. Los siento a los dos y hablamos. Así se trabaja la cultura de paz. (Profesor Educación Física, centro B)

Las cosas más sencillas nosotros las resolvemos dialogando con ellos. (...) Después que ellos pelean también hablamos con ellos porque no pueden quedarse enemigos. (Profesor Matemáticas 7º, centro B)

Las psicólogas son unas permanentes trabajadoras. (...) Les dan muchas charlas a los niños, les dan charlas a los padres. (Profesora Religión, centro B)

En contraposición al planteo docente, las opiniones del estudiantado y las observaciones realizadas evidenciaron que bajar las calificaciones y suspender son las principales estrategias para abordar la violencia escolar, haciéndose así presente una respuesta institucional violenta. Una vez más, destaco que ninguna estrategia es preventiva y que se basan en tratar de responder a la conducta observable, sin considerar las motivaciones ni las emociones.

#### **VIII.17.1 Separarles y que intervenga la policía escolar**

Buscar separar a dos o más estudiantes que pelean, es una de las primeras respuestas ante un episodio de violencia física. El cuerpo docente directamente no interviene, o lo hace en pocas ocasiones, sino que solicita a un estudiante que separe a quienes pelean. Eso se encuentra justificado en que las y los docentes quieren evitar ser golpeados/as, pero también en que luego se les puede acusar de haber maltratado a un/a estudiante.

La profesora no desaparta. (Alumno 6º, centro B)

Los profesores se quedan igualitos y dicen “desapártenlos”. (Alumno 7º, centro B)

A veces cuando se agreden los mandamos a separar. (Profesora Religión, centro B)

Lo primero que yo hago como maestra es mandar a uno de ellos mismos a desapartarlos, porque yo como maestra no los puedo desapartar, porque ya caería en una situación de que sin querer tú lo marques, entonces ya no van a entender de que fue tratando de separarlos, es muy delicado. (Profesora Matemáticas 8º, centro B)

Yo los veo peleando y no los desaparto, porque yo tuve una ruptura de un brazo, yo evito que peleen, pero lo va a quitar otro, yo lo pongo a ellos mismo a que se desaparten. (Profesora 6º, centro B)

Por otra parte, “ante una pelea muy fuerte o descontrolada” —en los términos que el propio personal docente lo explica— se solicita la intervención de la policía escolar que, de manera permanente, se encuentra en la puerta principal del centro educativo.

La policía escolar es una estrategia conjunta del Ministerio de Educación y la Policía Nacional que busca garantizar la seguridad en los centros escolares en República Dominicana. Según el periódico dominicano El Nacional, de fecha 9 de marzo de 2015, “la Dirección de la Policía Escolar fue creada en 1999 originalmente para descongestionar el tránsito alrededor de las escuelas. (...) Esa es una policía técnica, especializada en el área educativa mediante charlas, seminarios y cursos”. Destaco que la policía escolar asignada a este centro no accedió a ser entrevistada.

Aquí ha tenido que meterse varias veces la policía. (Alumno 5º, centro B)

Hemos tenido casos aquí que hemos tenido que auxiliarnos de la policía escolar porque se han presentado amenazas fuertes. Hemos tenido muchos casos de fiscalía. (...) Regularmente cuando están involucradas armas blancas llamamos a la policía escolar porque llevan un reporte, ellos lo registran todo. (Directora, centro B)

#### **VIII.17.2 “Te voy a poner un cero bien grande”: bajarles la calificación**

La calificación es utilizada como un factor de amenaza y violencia de la escuela, constituyéndose en una expresión del abuso de poder ejercido por el cuerpo docente hacia el alumnado. A pesar de que el estudiantado reconoce que es una práctica común utilizada por el personal docente para tratar de hacer frente a la violencia, no es asumida como una práctica de violencia institucional y adultocéntrica.

Cuando hacemos algo mal nos bajan la nota, nos queman, pero no es dizque que nos maltratan. (Alumno 5º, centro B)

Yo nunca tengo nota, nunca tengo nota. (Alumna 6º, centro B)

“Te voy a poner un cero en la nota bien grande”, así nos dice. (Alumna 6º, centro B)



Fueron golpes y golpes, y ella (*la profesora*) agarró y le puso 60 en el registro a todo el mundo. (Alumno 7º, centro B)

Cuando uno le hace algo (*a las alumnas*) la profesora nos baja puntos. (Alumno 8º, centro B)

Si no hacemos lo que la profe quiere nos pone mala nota. (Taller en 8º, centro B)

### **VIII.17.3 Estrategias específicas para robos y porte de armas**

Ante casos de robos, el cuerpo docente recurre muchas veces a revisar las mochilas de sus estudiantes dentro del aula y/o a solicitar que el artículo robado aparezca, “o nadie sale del curso”.

Y también cuando se me pierde una cosa yo le digo y ella (*la profesora*) me la busca y dice “Que busquen la mascota, y al que no busque la mascota lo voy a llevar para la dirección”. (Alumna 6º, centro B)

Lo que se pierde en el aula, tiene que aparecer. Uno le dice: “les voy a dar tantos minutos, que aparezca”, y al rato alguien dice “profesor, está por aquí” y aparece. (Profesor Informática, centro B)

Para hacer frente al porte y uso de armas, el centro educativo realiza pesquisas a lo largo del año escolar.

En abril hicimos una y le pedimos a la policía que viniera. Ellos trajeron un equipo como de 20 policías y se hizo en todos los cursos, encontramos cuchillos, puñales. Entonces incautamos todo eso. (Directora, centro B)

Siempre viene la policía escolar y hacen lo que ellos le llaman la pesquisa, que vienen de sorpresa y vienen y los revisan. (Coordinadora pedagógica, centro B)

Ellos (*policía escolar*) vienen sin avisar a nuestros niños y niñas y a los maestros y maestras. Ellos sí han encontrado que un pinchito, que un compás, un pedacito de cuchillo. (Psicóloga, centro B)

R: De repente venían a revisar (*la policía*) y encontraban celulares y de to’.

R: Hasta un puñal encontraron. (Alumnos 7º, centro B)

El otro año cuando vino la policía a revisar quitaron cuchillos, puñales. (Alumno 8º, centro B)

#### VIII.17.4 Referir el caso a la dirección

En los talleres lúdicos-creativos, el estudiantado del centro educativo B siempre dramatizó que la respuesta institucional ante las situaciones de violencia es llevarles a la dirección, para posteriormente llamar a sus padres y suspenderles. Esta especie de ruta crítica fue validada a lo largo de los grupos focales y las observaciones. Es importante destacar que, en los grupos focales, la mayoría del estudiantado presente había estado en la dirección como consecuencia de algún episodio de violencia en el que había estado involucrado.

No todos los casos se llevan a orientación. Cuando son cositas que se manejan en el curso, pleitecitos (*peleas de baja intensidad*) entre sí, yo los manejo y ya. (Profesora 6º, centro B)

Si yo encuentro que he agotado todo lo que yo he podido resolver entonces se llama a la dirección (Profesor Educación Física, centro B)

Si veo que un estudiante me está faltando el respeto, lo saco del aula y voy a la dirección. (Profesor Informática, centro B)

Yo estaba en la dirección porque yo me fajé con una muchacha que le di durísimo. (Alumna 5º, centro B)

Me llevaron a la dirección por pelear. (Alumno 5º, centro B)

P: ¿A quienes los han llevado a la dirección aquí?

R: A mí. (*Todos levantan la mano*) (Alumnos 5º, centro B)

Nos llevan a la dirección, siempre nos llevan a la dirección. (Alumna 6º, centro B)

Estaban peleando y me involucraron a mí y me llevaron a mí a la dirección. (Alumno 6º, centro B)

Ella tiene mucho orden (*la coordinadora*) y ella a quien encuentre en violencia y haciendo se lo lleva de una vez (*a la dirección*). (Alumno 7º, centro B)

El viernes me llevaron para la dirección diciendo “tú eres una muchacha muy problemática, bochinchosa”. (Alumna 8º, centro B)

#### VIII.17.4.1 Trabajo con la psicóloga escolar

Muchos de los casos de violencia escolar, sobre todo física, son referidos a la psicóloga escolar quien, en palabras de sus colegas docentes, hace un trabajo tanto con el estudiantado como con su familia.

Llamamos a los padres y los trabajamos en conjunto con el departamento de psicología. (Directora, centro B)

Trabajamos con el departamento de psicología y se trabaja en conjunto con la familia. (Coordinadora pedagógica, centro B)

Las psicólogas se encargan de dar charlas a los estudiantes. (Profesor Informática, centro B)

Hay casos donde se manda a orientación, y ya ahí la orientadora toma medidas de si hay que llamar a sus padres o si hay que darle seguimiento. (Profesora Matemáticas 8º, centro B)

Es necesario destacar que al estudiantado describir el trabajo de la psicóloga escolar hizo mención del uso de estrategias como la suspensión. Además, la expresión “ir a la dirección” es utilizada como sinónimo de ir donde la directora, la coordinadora pedagógica y/o la psicóloga. Esto nos puede estar hablando de que no existe mucha diferencia en el tipo de intervención que hacen estos distintos actores.

P: ¿Y qué hacen en orientación y psicología?

R: Te anotan en una mascota (*cuaderno*) y ya.

R: Te ponen una observación y llama a la mamá.

R: Son una mamagüevo. (Alumnas 6º, centro B)

La psicóloga no me gusta porque ella siempre nos suspende. (Alumna 6º, centro B)

A mí lo que me mandaron fue para psicología porque yo traje un cuchillo a la escuela. (Alumna 6º, centro B)

P: ¿Y qué hicieron en psicología (*ante el intento de dos alumnas pelear con un cuchillo*)?

R: Bueno a nosotros nos pusieron a perdonar y que no lo vuelvan a hacer. (Alumna 6º, centro B)

R: En psicología lo que hacen es que nos ponen a hablar.

R: Y nos dicen que nos comportemos bien.

R: Que nos demos un abrazo.

R: Y nos ponen fichas. (Alumnas 8º, centro B)

Me llaman la atención. A veces nos mandan a buscar a nuestros padres, te ponen una ficha. (Alumno 8º, centro B)

Al conversar con la psicóloga, esta me describió el procedimiento que lleva a cabo al recibir un caso de violencia escolar. Según sus relatos, ella lleva un record con cada estudiante que ha sido referido por comportamiento violento, donde se registra el nombre, edad, grado y la descripción del caso en el que estuvo involucrado. Su intervención inicia con una entrevista privada con el estudiante para, en un segundo momento, citar y trabajar con su familia para lograr un mutuo compromiso.

Los padres siempre tienen buena acogida. En la carta compromiso se pone el nombre del estudiante, por qué fue referenciado, la fecha y el por qué fue citado. Esa carta pasa a ser firmada para que se sientan comprometidos. Hay casos donde el padre o madre tiene que venir cada 15 días. Aquí tenemos casos de padres que no se preocupan, pero ese compromiso hace que le ayude a progresar. Aunque no sepa leer ni escribir, pero por lo menos venir y preguntar cómo va el niño. (Psicóloga, centro B)

Durante el trabajo de campo, noté que el equipo de gestión y el cuerpo docente nunca abordó las motivaciones ni las emociones detrás de los episodios de violencia escolar, sino que se limitaban a escuchar las versiones de los hechos del estudiantado involucrado. Otro aspecto a destacar es que si hubo alguna persona adulta testigo del episodio de violencia, es este el testimonio que tiene más importancia y credibilidad. Ante cualquier episodio, el equipo de gestión siempre pregunta al docente “¿qué pasó?”, siendo la voz adulta la considerada principal y definitoria.

Otro aspecto a resaltar es que, estudiantes que ejercen violencia física a modo de “defensa” tras ser víctimas constantes de violencia verbal, suelen ser sancionados pero no así el resto. De esta manera, se evidencia la consideración arraigada de que los insultos, las burlas y las amenazas no son violencia, dejando a quienes la ejercen muchas veces impunes.

### VIII.17.5 “Los problemas aquí se resuelven botándonos”: suspensiones y expulsiones

Un niño vino con su madre a la escuela, la orientadora afirma que no debió venir hoy porque él primero debe reflexionar en su casa por lo que hizo. (Diario de campo. 2 de noviembre, 2015)

El año pasado tuvimos que retirar a un estudiante con consentimiento de él y su familia porque venían persiguiéndolo. (Profesor Matemáticas 7º, centro B)

Aunque el personal docente planteó que es una práctica que no existe en el centro educativo, la suspensión del alumnado es la principal estrategia institucional utilizada para hacer frente a la violencia escolar.

Lo suspenden. (Alumno 5º, centro B)

Los problemas aquí se resuelven botándonos. (Alumno 5º, centro B)

R: Él no vino hoy porque lo suspendieron.

P: ¿Por qué?

R: Porque él da cocotazos (*golpes por la cabeza*), ese es uno que da cocotazos. (Alumnos 7º, centro B)

No, la expulsión no porque no está permitido. Si se hace hay que buscarle una escuela. Pero sí se suspende, ya sea por un día, una semana, dependiendo la gravedad del caso. (Profesor Informática, centro B)

Se suspenden cuando ya han peleado más de tres veces. (Directora, centro B)

Los maestros no están muy conformes con la normativa porque a veces piensan que los niños son muy favorecidos pues no puede haber tanta suspensión. (Psicóloga, centro B)

Las suspensiones son, a la vez, una acción que se lleva a cabo y una amenaza que pretende —al parecer en vano— que el estudiantado mejore su comportamiento. Al indagar sobre el tiempo de las suspensiones, los alumnos y las alumnas plantearon que estas pueden ir desde un par de días, semanas o meses. No parecen existir unos criterios formales sobre cómo se determinan cuántos días de suspensión aplican a cada caso. Esto queda al criterio subjetivo del equipo de gestión, según se considere grave el hecho y/o reincidente la persona.

Lo suspenden como por una semana o por dos. (Alumna 5º, centro B)

Para la dirección y después par de semanas para la casa. (Alumna 6º, centro B)

Le mandan a buscar a su papá y lo suspenden por par de meses o por par de semanas. (Alumno 6º, centro B)

Le suspendieron una semana por hablar mentira. (Alumno 6º, centro B)

P: ¿Y a ustedes las han suspendido alguna vez?

R: Sí.

R: Una semana.

R: A mí por tres días, pero yo no hice nada. Bueno, que me le lancé a la directora, que me tenía jarta (*harta*) ya. (Alumnas 7º, centro B)

Yo he venido como un mes a la escuela porque me suspenden siempre. (Alumno 8º, centro B)

Por cada suspensión, el o la estudiante va acumulando una “ficha”. Según sus propios testimonios, con tres fichas acumuladas se corre el riesgo de expulsión.

Te ponen fichas. (Alumno 5º, centro B)

Si tú vas de nuevo (*a la dirección*) y te ponen otra ficha más, te botan. (Alumno 5º, centro B)

Si ya tienes 3 o 5 fichas te dan tus papeles. (Alumno 6º, centro B)

Lo suspenden y si tú sigues así te botan. (Alumno 6º, centro B)

P: ¿Alguna vez le han puesto fichas a ustedes?

R: A mí sí.

R: Yo llevo como 2.

P: ¿Y la ficha te la pusieron por qué?

R: Por estar peleando. (Alumnos 7º, centro B)

P: Yo quiero saber qué es una ficha.

R: Eso es como si fuera un ladrón que le ponen una ficha para toda la vida. Cuando llegas a 3 fichas te botan. (Alumna 7º, centro B)

El trabajo de campo evidenció que la suspensión, ya sea como factor de amenaza o como acción ejecutada, es una estrategia que no contribuye a que la situación de violencia escolar mejore.

Las profesoras te chantajea de que te portes bien o te van a botar con todo y papeles. (Alumna 6º, centro B)

Yo espero que esos problemas se resuelvan, porque mi mamá dijo que ella ya no quiere más problemas, porque si me botan ya en otra escuela no me van a aceptar. (Alumna 8º, centro B)

Nos amenazan cuando hacemos algo, de que nos van a botar. (Alumno 8º, centro B)

#### **VIII.17.6 “Les hemos hecho ver el problema que hay en su hogar”: vínculo escuela y familias**

El vínculo de la escuela con las familias parece estar reducido al hecho de que se les llama cuando “sus hijos se portan mal” (coordinadora pedagógica). Es una práctica común citar al padre, madre o tutor/a ante un episodio de violencia en el que ha estado involucrado un estudiante. Esta acción es entendida como el segundo paso luego de haber sido un/a estudiante llevado a la dirección, y en algunos casos también el paso previo a una suspensión. Durante todo el trabajo de campo, siempre hubo al menos dos madres en la dirección, a lo largo de día, citadas por casos de violencia escolar. Esto nos remite a la recurrencia con la que ocurren dichos episodios.

Llama la atención el planteamiento de la directora del centro educativo quien expresó: “los padres, algunos que no venían, los hemos hecho venir y los hemos hecho ver el problema que hay en su hogar”. ¿Será que el abordaje con la familia se basa en señalar la problemática sin presentar alternativas? ¿será que así el centro asume una ceguera hacia los mecanismos de perpetuación y naturalización de la violencia que también han asumido?

“El lunes no venga sin su mamá porque si no, no entras”, le dice la maestra a un estudiante. Al resto del curso le dice: “y si ustedes no terminan rápido no van a salir al recreo”. (Diario de campo. Observación en 5º. 1 de octubre, 2015)

La psicóloga escolar planteó: “se llama a la familia cuando el niño ha estado presentando conductas muy marcadas de agresividad, que no solamente lo hizo hoy sino que la semana pasada también fue enviado por lo mismo”. Al indagar con el estudiantado sobre en cuáles casos específicos se decide llamar a la familia, respondieron:

R: Cuando nos llevan para la dirección.

R: Cuando me fajo (*peleo*).

R: Cuando no hacemos tarea.

R: Cuando me fajo con la profesora. (Alumna 5º, centro B)

P: ¿Y que hacen aquí cuando hay dos fajándose?

R: Lo suspenden y mandan a buscar a su papá y a su mamá. (Alumno 5º, centro B)

R: El mismo día nos mandaron a buscar a nuestras mamás.

R: Y nos pusieron que la lleváramos a la dirección. Que si no la llevaban me iban a botar, nos iban a botar de la escuela. (Alumnas 7º, centro B)

Sin embargo, la misma realidad familiar (ver acápite VIII.1.2) dificulta que muchas veces éstos pueden asistir al centro al momento en que se les convoca.

Aquí tenemos todo tipo de familias, hay familias que tú lo mandas a buscar y no aparecen, cuando vienen, vienen bien agresivos, otras sí, pero no tenemos la ayuda que necesitamos. (Coordinadora pedagógica, centro B)

Hasta el momento, con los que yo he hablado, ha sido con una actitud de colaboración. Ellos también tienen su trabajo, que no pueden estar pidiendo permiso porque trabajan y con eso llevan el sustento a la familia. (Profesor Matemáticas 7º, centro B)

Muchas veces uno los manda a buscar y ni vienen. Tú viste ese caso de esa niña, esa niña tiene dos semanas que llamaron a la mamá y ella viene hoy y me dice que no tiene tiempo. (Profesora Religión, centro B)

Como mecanismo de presión para que las familias respondan a la convocatoria, el centro ha implementado la estrategia de retener la mochila y los útiles escolares del estudiante involucrado en violencia.

R: Le quitan las mochilas.

R: Sí, le quitan las mochilas y se quedan con ellas para que traigan a sus padres. (Alumnas 7º, centro B)

Entonces se le retienen la mochila, la mayoría tiene miedo de llegar a la casa sin la mochila. (Profesor Educación Física, centro B)

Cuando ven que no tienen la mochila entonces se apuran en venir más rápido. (Coordinadora pedagógica, centro B)

Además, algunas y algunos docentes han asumido la práctica de recolectar evidencias del “mal comportamiento” del estudiantado para presentarlas a modo de pruebas cuando la familia se presente en el centro educativo y así poder justificar las sanciones previstas. Estas pruebas suelen ser fotografías tomadas con sus celulares personales, tal y como dijeron tres docentes, y en algunos casos también videos. La maestra de 5º grado, además, me expresó que lleva una bitácora minuciosa donde va registrando los pormenores del comportamiento de sus estudiantes.



Yo a veces les digo: "Mira, te estoy grabando. Además de apuntarte, te estoy grabando, para que cuando tu mamá venga a decir que no es así, yo enseñárselo". (Profesor Educación Física, centro B)

Cuando responden a la convocatoria de hacer presencia en el centro educativo, las familias muchas veces reaccionan con violencia en defensa de sus propios/as hijas/os.

Cuando yo estaba en tercero había una madre que se iba a fajar con la directora y llamaron a la policía. (Alumno 5º, centro B)

En psicología, la mamá de ella se iba a fajar con un estudiante. (Alumno 7º, centro B)

Tenemos el caso de una madre que vino el viernes, con las dos hijas, dos sobrinos a darle a una niña porque tuvo problemas con su hija. (Directora, centro B)

Unos vienen tranquilos, pero otros vienen como gallitos (*en actitud de pelea*). (Profesora Religión, centro B)

La paradoja es que la escuela solicita la intervención de la familia para que su hijo/a no sea violento/a, mas sin embargo esto solo deja al estudiantado expuesto a más violencia a la vez que la suspensión viola su derecho a la educación. Parecería que la consecuencia de la violencia escolar es estar sometido a más violencia en el hogar.

R: A mí me sazonan como un pollo.

P: ¿Cómo así?

R: Que me dan pila (*muchos*) de golpes (*en su hogar*).

R: A mí me dan bien duro.

R: Y a mí me majan y me ponen de castigo cinco días. (Alumnas 5º, centro B)

P: Y una pregunta ¿cuándo llaman a sus familiares, qué pasa después?

R: Nos castigan, nos quitan la televisión, la computadora.

R: Y nos fuetean (*golpean*). (Alumnos 5º, centro B)

R: Hay algunos (*padres*) que dan golpes pero hay algunos que no.

R: ¿Y por qué le dan golpe?

R: Y si tu mamá te encuentra haciendo algo malo ¿tú mamá no te va a dar golpes? (Alumnas 6º, centro B)

Me dan aquí y me dan allá. (Alumno 6º, centro B)

Si es algo malo, ella me da tantas veces para que yo no me acuerde.  
(Alumno 7º, centro B)

La mamá vino con un cuchillo y dijo que la iba a matar a golpes. (Alumna 8º, centro B)

Es necesario profundizar hasta qué punto estas suspensiones logran un cambio de comportamiento en el estudiantado. Parecería que, para los alumnos y las alumnas, esto no es más que un ansiado descanso de la escuela.

Un maestro reprocha a una alumna porque le falta un botón de la camisa. La alumna da la espalda y se abre un botón adicional. Un alumno pasa por el frente de la escuela y vocea, en tono de orgullo y felicidad: “Me botaron por una semana. Me botaron por una semana” y se va corriendo. (Diario de campo. Observación en el momento de entrada. 23 de septiembre, 2015).

### **VIII.17.7 Otras estrategias**

Otras de las estrategias utilizadas por el centro educativo es castigar al estudiantado involucrado en episodios de violencia poniéndoles a limpiar la escuela, fundamentalmente los baños y el patio. Esto fue mencionado por alumnos y alumnas de todos los grados. Durante el trabajo de campo, pude constatar a estudiantes barriendo el patio luego del recreo. Al parecer, el propósito de este castigo, es humillarles frente al resto del grupo.

Los ponen a limpiar el patio entero. (Alumno 5º, centro B)

Cuando me pusieron a recoger mi mamá vino y se regó (*comenzó a discutir*) diciendo que yo no estoy aquí para yo recoger. (Alumno 6º, centro B)

La pusieron a limpiar el patio. (Alumna 7º, centro B)

Nosotras tuvimos que limpiar el baño con trementina, con cloro (*blanqueador*) y ace (*detergente*). (Alumna 8º, centro B)

La alimentación escolar es también utilizada como un ejercicio de violencia de la escuela: al estudiantado que llega tarde al centro, es decir, luego de haber concluido el acto de bandera, se les permite entrar, sin embargo, se les sanciona muchas veces no haciéndoles partícipes del desayuno escolar. Asimismo, el estudiantado que haya tenido un “mal comportamiento” se les pone a almorzar de último, a modo de castigo.

Finalmente, destaco que como forma de prevenir las peleas al momento de la salida del centro escolar, en algunos casos se va despachando el estudiantado de distintos grados con algunos pocos minutos de diferencia.

#### **VIII.18 Valoraciones de las estrategias por parte de estudiantes y docentes**

Indefensión, apatía e injusticia parecen ser las tres palabras clave para interpretar la forma en que el estudiantado valora las estrategias implementadas por el centro educativo para abordar la violencia escolar. Como revelan los siguientes testimonios, los planteamientos del estudiantado dejan entrever el sentir de que sus docentes son apáticos y que muchas situaciones de violencia que ellos sufren les son indiferentes; que no se sienten comprendidos ni defendidos.

Uno las llama y ellas se quedan igualitas. (Alumna 5º, centro B)

Cuando uno está peleando se quedan igualitos. (...) No le hacen nada al que empezó. (Alumno 5º, centro B)

Le dicen una querella y se queda igualita. (Alumno 5º, centro B)

Cuando le voy a decir a la profesora ella lo que dice es “que se maten ahí”. (...) “Yo no tengo que ver con eso. Yo no los voy a desapartar. Yo lo que puedo desapartar son dos pollos para comérmelos”. (Alumno 6º, centro B)

A mí la directora como que me tiene odio. Siempre que voy me hablan como les da la gana y eso así no puede ser. (Alumno 6º, centro B)

Hay algunos profesores que cuando tú le dices algo de eso ellos dicen “váyase de ahí” pero después, cuando la vaina estalla, le quieren echar un boche (*regaño*) a uno o botarlo. (Alumno 7º, centro B)

Hay veces que dos se están fajando (*peleando*), la policía los ve y se queda igualita. (Alumno 8º, centro B)

Además, alumnas y alumnos de todos los grados expresaron sentir que las estrategias son injustas y autoritarias pues no existen reglas claras ni

simétricas. No es casual que varias/os utilizaron la palabra “cárcel” para caracterizar el centro educativo.

A mí me da pique (*rabia*) y miedo cuando me quieren llevar a la dirección sin tener la razón. Ni que esto fuera una cárcel. (Alumno 5º, centro B)

A mí sin yo hacer nada siempre me llevan (*a la dirección*). (Alumno 5º, centro B)

A la sobrina de (*la orientadora*) le dejan hacer de todo. Le dan piquete por todos lados y no le dicen nada. (Alumno 5º, centro B)

Me da pique (*rabia*) porque algunas veces estamos todos involucrados y la profesora le echa el boche al más pendejo. (...) Eso me prende la sangre. (Alumna 6º, centro B)

Esto es una cárcel. Si estoy caminando de una vez me dicen “te voy a suspender porque tu solo estás pasillando”. (Alumna 6º, centro B)

Una niña estaba sucia de la menstruación y yo la saqué. ¡Oh! Y me echaron un boche y me dijeron que si me vuelven a ver afuera me van a llevar a la dirección, pero ni me preguntaron ni nada en qué yo estaba. (Alumna 6º, centro B)

Esto parece una cárcel. (Alumna 6º, centro B)

Aunque uno no haga nada siempre lo están incriminando. (Alumno 6º, centro B)

Pero si son familia de ellos, ello no le hacen nada. Todo aquí es por carita. (Alumna 7º, centro B)

La directora ella cree como que uno es menos que ella. Ella dice “¡váyase para allá!” como que uno está en la prisión. Ella ha prohibido muchas cosas que no deben de prohibir. No se puede comer chicles (*goma de mascar*), por ejemplo. Hay muchas cosas aquí que están prohibidas. (Alumno 8º, centro B)

Comparto un fragmento de mis observaciones de campo, donde queda clara la falta de empatía y sensibilidad del cuerpo docente a su estudiantado de muy diversas maneras:

Hay una pared cercana al lugar donde se realiza el acto de bandera que pareciera ser el *muro de los lamentos*. Cada vez que llegamos, es usual ver a algún alumno o alumna que no participa del acto y se queda ahí, sin ganas de integrarse ni hacer nada, como si lamentase el estar en la escuela. Ahora mismo, hay un estudiante que llora ahí. Ningún docente ni persona adulta se le acerca. Estuvo ahí, llorando, durante la formación de las filas, la oración matutina y los cantos patrióticos. Solo otro alumno, al parecer de su misma edad o grado, se le acercó. Me ha sido común ver cierta indiferencia de los docentes hacia sus estudiantes.

Mientras esto ocurre, una maestra le exclama a otro estudiante: “si tus padres no vienen hoy a la reunión, tu quedas suspendido hasta que tus padres aparezcan”, al parecer porque sus zapatos escolares no eran los considerados apropiados. De esta manera, el centro actúa de manera violenta y de espaldas a la realidad socioeconómica de sus propios estudiantes. (Diario de campo. 30 de septiembre, 2015)

En el caso específico de las alumnas, en todos los grados se hizo evidente con bastante énfasis el sentirse indefensas.

Mandaron a traer a su mamá pero (*la coordinadora*) le habló malísimo a ella y se echó a reír cuando le habló durísimo. (Alumna 5º, centro B)

Yo estaba recostada en la butaca y los muchachos se estaban metiendo papeles en la boca y me los estaban tirando. Entonces yo fui a decírselo a la profesora. (...) Le dije: “mire profesora, allá hay unos muchachos del diablo, con su maldito bajo a boca, tirándome papeles” y entonces la profesora me dice: “¡pero niña respeta!” y no hizo nada, y yo le di una picá de ojo (*mirada de rechazo y desafío*), o sea si yo tuviera un cuchillo se lo clavo en los ojos. (Alumna 6º, centro B)

El profesor de inglés no hizo nada cuando ella me puyó. (Alumna 6º, centro B)

Nos matan a golpes y él (*el profesor*) no hace nada. Ni te dice “no haga esto, no haga a lo otro”, no consuela ni nada. (Alumna 6º, centro B)

Con eso yo me siento mal, decepcionada. No se cuenta con nadie. (Alumna 8º, centro B)

Mientras que, por su parte, los alumnos expresaron considerar que existe un favoritismo hacia las alumnas.

El dicho dice que los varones no le pueden dar a las hembras pero ¿por qué entonces no hacen un dicho de que las hembras no le pueden dar a los varones? Porque entonces los varones se van a quedar dao'. (Alumno 5º, centro B)

Ellas nos pueden dar, pero nosotros no les podemos dar. Si ellas nos dan una puñalada, ¿nosotros nos vamos a quedar así? Eso no se puede así no. (Alumno 6º, centro B)

Hay algunos que apoyan más a las hembras que a los varones. (Alumno 7º, centro B)

Siempre los profesores se llevan más de las hembras. (Alumno 8º, centro B)

Dicho lo anterior, no es sorpresa que alumnos y alumnas hayan planteado una valoración desfavorable hacia el equipo de gestión y el cuerpo docente, vinculado a la manera en que se desarrolla el relacionamiento intergeneracional.

*(Nombra a la directora, la orientadora, la coordinadora), todas son malas. (Alumna 5º, centro B)*

*(la coordinadora) debería cambiar su forma de habar porque ella le habla mal a la gente. Ella tiene que hablarme como una gente, no como un animal. (Alumna 5º, centro B)*

*Yo le tengo miedo (a la directora) porque ella es muy mala, ella suspende a uno y manda a buscar a la mamá. (Alumna 5º, centro B)*

*A mí no me gusta nada, nada, nada. Aquí toditos son malísimos. (Alumna 6º, centro B)*

*Me ponen a (la orientadora) ahí y el celular ahí, y me dicen “¿cuál regalo tú quieres?”, que me boten a (la orientadora). (Alumna 7º, centro B)*

El cuerpo docente coincidió en valorar que las estrategias que implementa el centro no logran impacto ni transformación: “no se le ve el cambio”, “si no cambia el hogar es difícil que haya un cambio”, son expresiones que sintetizan dicho sentir. A pesar de esto, continúan utilizando las mismas estrategias a modo de un accionar automático poco reflexivo.

*Los psicólogos no tenemos una barita mágica y, como son procesos, eso tarda como proceso. No es tan fácil ver cambios rápidos. (Psicóloga, centro B)*

### **VIII.19 Propuestas por parte del cuerpo docente**

Al momento de proponer estrategias para abordar y prevenir la violencia escolar, el personal docente enfatiza la importancia de fortalecer el trabajo con las familias y realizar transformaciones curriculares en la jornada escolar extendida.

Como se verá a continuación, la primera propuesta parece estar basada en la comprensión de que en la familia se encuentran las causas de la violencia escolar (ver acápite VIII.14.1). La segunda está planteada desde cuestiones

que se demandan al Ministerio de Educación, y no como acciones que puede el centro comenzar a gestar en cuestión. La escuela, pues, no se mira de manera auto-crítica ni se asume como parte activa en la solución de la problemática de la violencia escolar; se sitúan como instancia ajena al cambio.

Es que por más que nosotros trabajemos la violencia no va a desaparecer, quizás pueda disminuir. (Coordinadora pedagógica, centro B)

Un mal que nos arropa a todos directamente y que yo entiendo y creo que eso nunca va a terminar. (Profesora 6º, centro B)

### **VIII.19.1 Trabajo con familias**

En relación al trabajo con familias, el cuerpo docente manifestó:

Yo entiendo que se deben trabajar con las familias porque, como hemos identificado, de ahí vienen los problemas. (...) Entonces, yo creo que se deberían de trabajar y hacer programas con la familia para concientizarla. (Directora, centro B)

Definitivamente el trabajo hay que hacerlo desde el hogar, con las familias. (Coordinadora pedagógica, centro B)

Yo digo que hay que hacer charlas con los padres cada cierto tiempo, más frecuentes. (Profesora Religión, centro B)

Sí, el amor intrafamiliar debe de ser. Ojalá ningún padre o madre expresen palabras descompuestas al frente de sus hijos. (...) Ojalá que ningún padre, ningún esposo o ex esposo vea que la violencia genera cosas positivas. (Profesor Matemáticas 7º, centro B)

No solo trabajar con los maestros, los psicólogos y los estudiantes, sino también es trabajar con la familia. (...) Tenemos que trabajar con la familia, que den lo mejor de sí. (Psicóloga, centro B)

### **VIII.19.2 Cambios en el sistema escolar**

La segunda propuesta formulada por los y las docentes, se relaciona con transformaciones que se consideran pertinentes para la implementación de la jornada escolar extendida, vinculadas a la incorporación de una mayor presencia del arte y el deporte, y de la educación técnico-profesional. Además, se planteó la importancia de contar con clubes deportivos y culturales en las comunidades.

La jornada extendida que se aplique como debe de aplicarse, con todas las condiciones que requiere. Que el niño que le guste el baloncesto vaya y se forme en ese equipo, y al que le guste pintar, que al que le guste el teatro también. (...) Cuando la escuela tenga todos esos espacios, y cuando los barrios tengan esos clubes, donde el niño en vez de estar haciendo lo que no debe, esté en la cancha. Yo entiendo que siendo así nosotros tendríamos menos violencia y los niños se mantengan más sanos, que se les dé más oportunidades. (Coordinadora pedagógica, centro B)

Aquí la maestra puede estar enseñando a arreglar uñas, que otro tenga un curso de plomería, otro de teatro, otro de danza, otro de peinar, esas cosas que podemos enseñar. Y que sea algo que les sirva de base y que lo puedan poner en práctica para que les sirva como una entrada económica. (Profesora Matemáticas 8º, centro B)

Tendríamos que tener clubes culturales. La escuela tiene aquí maestro de artística, pero nada más de coger un libro ahí y no, así no. Es artística, que pinten, que destaquen sus habilidades, así es que se conocen las habilidades de un niño, una escuela de baile, de canto... eso ayuda. Esas son las cosas que mantienen la mente del niño en otra cosa. A mí me gustaría una escuela así. (...) Entonces ni los tienen aquí, ni los tienen en su sector. Ya los clubes culturales han desaparecido. (Profesora 6º, centro B)

En la mayoría de esos barrios no hay canchas y no hay nada qué hacer, y de esa manera tú los mantienes, que haya más sitios donde ellos puedan recrearse. Cuando yo hago torneos entre ellos mismos, yo hasta me sorprendo (Profesor Educación Física, centro B)

También es no dar la clase como nosotros la damos que tiza, que la pizarra que uno ya tenga, que un televisor, que uno pueda la tecnología utilizarla, que los computadores. Aquí no tenemos centro de cómputos ahora mismo. (Profesor Informática, centro B)

## **VIII.20 Propuestas por parte del estudiantado**

### **VIII.20.1 Propuestas preventivas**

El estudiantado, por su parte, centró muchas de sus propuestas para el abordaje de la violencia escolar en modificaciones de la planta física del centro educativo, en el uso del tiempo y en la metodología de enseñanza-aprendizaje de manera que puedan “aprender más”. Además, señalaron la importancia de ellos y ellas mismas cambien su comportamiento. Interesante es que sean las alumnas y los alumnos quienes hayan planteado propuestas más completas e integrales, que incluyen su propia implicación y compromiso; y que hayan



situado un entorno estimulante al aprendizaje como piedra angular de la prevención de la violencia escolar.

- El estudiantado propuso que se arreglen los baños para que estén siempre limpios, con agua y con papel higiénico. Además, que la escuela esté siempre limpia y “pintada de un color bonito”, y que tenga abanicos funcionando, cafetería, columpios, una mejor cancha deportiva, área de comedor, mejor alimentación y bebederos.

Un color como un blanco y por abajo un azul, bien bonito. (Alumna 5º, centro B)

Yo quisiera que la escuela sea más limpia, más amorosa y que la profesora no sea tan egoísta con los alumnos. (Alumna 6º, centro B)

Los baños poner lavamanos porque la profesora dijo que trajéramos un cepillo de dientes, pero después ella dijo que no los pueden traer porque aquí no hay lavamanos. (Alumno 8º, centro B)

Me gustaría que la comida sea más refinada, que aunque sea económica, sea más saludable. Que tuviésemos comedores y que si estamos en la escuela de 7 a 4, nos den dos recreos, así nos sentiremos más libres y no nos sentiremos como los presos que piden libertad. (Taller en 8º, centro B)

- En relación a propuestas vinculadas al uso del tiempo y la metodología de enseñanza-aprendizaje, el estudiantado planteó que exista un mayor tiempo de recreo y de vacaciones, que no dejen tareas para realizar en el hogar y que haya mayores recursos de libros y tecnología en la escuela.

Yo quisiera que me dieran dos meses de vacaciones. (Alumna 6º, centro B)

A mí me gustaría que den el recreo a la 10 y entremos a las 11. Después a las 2 que salgamos y entremos a las 3. Aquí tienen que dar una hora de recreo, dos veces. (Alumno 6º, centro B)

Que sea una hora de receso porque se necesita reposar y hay que divertirse. (Alumna 7º, centro B)

Dos recreos que nos den. (Alumno 8º, centro B)

No poner clases para la casa. Arreglar los baños. Comidas diferentes. Una hora de descanso. El recreo más largo. (...) Transporte escolar. Hacer un salón de cómputos. (Taller en 8º, centro B)

Que no pongan tarea para la casa. Uno llega cansado y tarde y no tiene tiempo para nada porque cuando uno llega a la casa es tarde. Imagínese a hacer tarea y se supone que uno cuando llega lo que debería es comer, bañarse y acostarse a descansar porque uno llega muy cansado. (Alumna 7º, centro B)

Que nos suban a la biblioteca, que la biblioteca tenga más libros, que pongan centro de cómputos. (Taller en 8º, centro B)

Fue relevador el siguiente diálogo con alumnas de 6º, quienes conversaban sobre el cancionero escolar, que fue concebido por el Ministerio de Educación para todo el nivel primario. Esto entiendo remite a la importancia de pensar en estrategias metodológicas y recursos que respondan a los intereses diversos de todo el estudiantado, como forma también de generar sentido de pertenencia con el centro educativo.

R: Y no me gustan las canciones que ponen aquí.  
R: No, las canciones que ponen en la mañana.  
R: A mí no me gustan, como que uno es mongolo (*término despectivo para llamar a las personas con síndrome de down*).  
R: Dizque una canción de bebé.  
R: “Vamos a cantar, a leer y escribir” (*se ríen*).  
R: Y eso es todos los días por la mañana como que uno es mongolo.  
R: Dizque “a e i o u”.  
R: Sí, dizque las vocales, una vaina así.  
R: Sí, como que esto es una vaina de bebé, como si uno fuera bebé (...)  
R: Cuando uno llega se alegra el ánimo con un reguetón y un dembow.  
R: Pero dizque la misma canción todos los días, y de bebé. (Alumnas 6º, centro B)

- Finalmente, también formularon propuestas vinculadas al cambio de sus actuales docentes por maestros y maestras que les enseñen mejor y que les traten bien; y a su propia transformación en la forma de comportarse y relacionarse.

Yo digo cambiar a todo el mundo, a la profesora, a la directora. (Alumno 5º, centro B)

R: ¿Qué yo cambiaría? La directora

R: La subdirectora

P: ¿Y por qué?

R: Porque ella me habla muy mal y no me gusta y le voy a contestar y no me gusta contestarle. (Alumnas 6º, centro B)

Que la gente cambie, como la directora, las profesoras algunas, algunas son como malas. Tu sabes. Que nos traten bien. (Alumno 6º, centro B)

Que boten a todas esas profesoras que dan golpes. (Alumno 6º, centro B)

A los profesores que no traten mal a los muchachos, muchas cosas. (Alumno 7º, centro B)

De la escuela no me gusta la directora. Me gustaría que por arte de magia cambien la directora, la secretaria, la profesora de educación artística, la tanda extendida (Alumno 7º, centro B)

Que los maestros no sean malos. (Taller en 7º, centro B)

Que den desayuno y que nos expliquen bien la clase. (Taller en 8º, centro B)

Yo quiero cambiar y no pasillar y obedecer a la profesora, hacer todas las tareas y yo debo cambiar porque así nos salvamos las dos. (Alumna 5º, centro B)

R: Cambiar yo.

R: Empezar por nosotros mismos.

R: Comenzar con la solidaridad y el compañerismo. (Alumnos 6º, centro B)

Respetando uno al otro se cambia la violencia escolar. (Alumno 7º, centro B)

Me gustaría que (...) todos seamos amigos y que nos podamos llevar como buenos amigos y que no haya motivo alguno para pelear y que logremos una gran amistad. También me gustaría que nadie abusara de nadie. (Taller en 7º, centro B)

Yo diría que se resolviera el problema. Si nosotros estamos peleando por una tontería y yo le pido excusas y cosas así y ya del curso no pasa. (Alumna 8º, centro B)

## VIII.20.2 Propuestas de mayor control

En los alumnos de todos los grados fueron frecuentes, además, las demandas de mayor control y vigilancia como vía para prevenir la violencia escolar, lo cual guarda relación con la falta de referentes de relacionamientos no violentos en su contexto escolar, familiar y comunitario.

Poner cámaras en todos los lados. (...) A algunos meterlos presos.  
(Alumno 5º, centro B)

En realidad deberían revisar más algunas mochilas porque hay niños que hasta traen cuchillos y cosas así. (Alumno 6º, centro B)

Poner más seguridad, una seguridad en cada curso, poniendo policías.  
(Alumno 7º, centro B)

Que pongan una policía en cada curso para que vigile a todos los muchachos grandes que abusan de los chiquitos, que le quitan su dinero, su desayuno, le dan golpe y relajan sus defectos. (Taller en 8º, centro B)

Alumnos y alumnas coincidieron al proponer que hay que expulsar al estudiantado que ejerce con frecuencia violencia.

R: Lo boto de la escuela y ya.  
R: Y ya se acabó. (Alumnas 5º, centro B)

A todo el que peleé que lo boten. (Alumno 5º, centro B)

Botaría a todos esos jodones (*que molestan con frecuencia*). Botaría a todos los jodones. (...) La escuela se va a quedar vacía. (Alumna 6º, centro B)

Si yo tuviera el poder de parar la violencia de esta escuela, lo que hiciera es que botaría a los niños que hacen el mal. (Alumno 6º, centro B)

¿Qué yo haría? Tomar medidas: “¿ustedes se fajaron?” y nada más les digo “yo les voy a dar un chance (*oportunidad*) pero si ustedes vuelven a fajarse (*pelear*) les mando a buscar a su papá”. Ya ellos saben que ya le dieron un chance, y si lo vuelven a hacer... (Alumno 7º, centro B)

Los muchachos que pelean, botarlos por una semana. Si no, sentarme con él a darle consejos. A las muchachas que pelean por los novios, también sentarme a hablar con ellas. (Alumna 8º, centro B)

De manera específica, las alumnas y los alumnos de 5º y 6º justificaron el ejercicio de violencia física directa para hacer frente a la violencia escolar.

Yo quiero matar a todos los varones. Ay sí, y los mato con gusto. (Alumna 5º, centro B)

Coger una tijera y mocharle (*cortarle*) el pene a los varones. (Alumna 5º, centro B)

Matarlo a todos. Meterlos presos a todos. (Alumno 5º, centro B)

Que ponga como un castigo, una celda de castigo, de las que hay en la cárcel y que se maten entre todos allá adentro. (Alumna 6º, centro B)

R: Ojalá se empeore para que se fajen más rápido

R: Tirarle una bomba y que exploten to'. (Alumnos 6º, centro B)

Yo no la soluciono. Yo mato a to' el mundo aquí. (Alumno 6º, centro B)

### **VIII.20.3 Propuesta de educación diferenciada**

Las alumnas de 5º y 6º plantearon como propuesta para abordar la violencia escolar, volver a la educación diferenciada por sexo lo cual, si bien naturaliza la violencia como parte inherente a la identidad masculina, es coherente con la consideración de que los alumnos son intrínsecamente más violentos (ver acápite VIII.9.1).

Poner las hembras en otro curso y poner más juegos en el patio. (Alumna 5º, centro B)

Todos esos varones ligados (*juntos*) no se puede. Que sea nada más de hembras y ya. (Alumna 5º, centro B)

Un curso con todas las hembras y un curso con todos los varones (Alumna 6º, centro B)

## VIII.21 Temas emergentes relevantes

### VIII.21.1 Racismo y antihaitianismo

Hay muchos haitianos y le damos muy buena acogida porque son seres igual que nosotros. Al principio eran tímidos, pero ya están más familiarizados con los dominicanos. (Psicóloga, centro B)

Hay mucha discriminación racial, principalmente en mi curso que tengo dos niños que son haitianos. (Profesora 6º, centro B)

R: Sí, de la nacionalidad, por eso hay conflictos, mucha violencia verbal.

P: ¿Hay muchos estudiantes haitianos?

R: Sí, una mayoría. (Profesor Informática, centro B)

El racismo y antihaitianismo solo emergieron como temas relevantes en los grados de 5º y 6º “haitiano” y “haitiana” son utilizados a modo de insulto y ofensa, muchas veces junto con el adjetivo de “maldito” (ver acápite VIII.3).

A mí me dicen haitiana dizque porque yo soy morena. (Alumna 5º, centro B)

A una le dicen haitiana o maldita haitiana. (Alumna 6º, centro B)

Él me dice dique piti gasó (*petit garçon*) o maldito haitiano. (Alumno 5º, centro B)

A mí me dicen dizque maldito haitiano. (Alumno 5º, centro B)

Y a él le dicen haitiano para burlarse. (Alumno 5º, centro B)

A ella le dicen piti bolé (*petit volé – pequeño ladrón en creole*). Ellas dos son piti bolé. (Alumno 5º, centro B)

Todos los comentarios y referencias al estudiantado de nacionalidad haitiana, recabados durante el trabajo de campo, remiten al racismo y al antihaitianismo y, por tanto, al rechazo a nuestra propia negritud como parte de la identidad dominicana.

Los haitianos fueron los que le robaron a uno de todo. (...) Yo vi en las noticias que un haitiano quemó la bandera dominicana. (Alumna 5º, centro B)

Que saquemos a los haitianos de aquí. (Alumno 5º, centro B)

R: Nosotros somos los dominicanos y ellos son de Haití.  
R: ¿Cómo es que se llama? Trujillo fue el que puso Haití y República Dominicana para que los dominicanos tengan su parte y los haitianos su parte. (Alumnas 5º, centro B)

R: Que tienen que irse para su Haití.  
R: Le dicen (*a una compañera de clases*): “vete para tu país que tú eres una haitiana, maldita haitiana del diablo”.  
R: Es que también los haitianos son malos porque hacen brujería.  
R: Deben deportarlos, deben deportarlos. La República Dominicana está curtiendo de haitiano.  
R: Que la laven con cloro (*blanqueador*) y se lleven a todos esos haitianos para allá. (Alumnas 6º, centro B)

Ellos quieren coger este país y pisar la bandera, y eso no lo podemos permitir. (Alumno 6º, centro B)

Solo en este diálogo entre dos alumnos de 6º grado se dejó entrever la situación de explotación económica de la que son víctimas las personas haitianas en República Dominicana.

R: A ellos que no se lo lleven. Danilo (*presidente de República Dominicana*) dice que se los lleven pero ellos son los trabajadores. Sin los haitianos, ¿quién hace edificios? ¿quién hace casas?  
R: Los chinos son como los más tigueros que hay. Buscan a los haitianos para darle un chin de cuarto y no buscan a los dominicanos porque ellos saben que los dominicanos le cobran mucho. (Alumnos 6º, centro B)

### **VIII.21.2 Pandillas y bandas**

El equipo de gestión y el cuerpo docente reconocieron la presencia de pandillas y bandas en el centro educativo.

Aquí identificamos 3 bandas. Esas bandas son para dar golpes. (...) Precisamente hoy vinieron unos padres que fueron citados para el día de hoy, porque hay que decirles a los papás que el niño tiene una banda. (Directora, centro B)

Hace 3 años, había un grupito que estaba en sobreedad y estaban metidos en bandas, pero gracias a Dios lograron irse. (...) Era su último año en octavo y la escuela, le estoy siendo sincero, para salir de ellos lo mandaron para la primera convocatoria. (Profesor Educación Física, centro B)

Asimismo, este fue un tema que emergió en los diálogos con todo el alumnado de todos los grados. Los Zetas y Los Trinitarios fueron las dos bandas más mencionadas, junto a pandillas como Los Doctores de los 15.

En futuros estudios, sería interesante explorar el rol de las bandas y las pandillas en la afectividad y el sentido de pertenencia en adolescentes y jóvenes en República Dominicana.

R: En el curso hay dos.

R: La de los Zeta.

P: ¿Pero y para qué son las bandas que ustedes hacen?

R: Oh, para cuando le caen a una le caen todos

R: Le caemos también. (Alumnas 5º, centro B)

R: En 8º hay un grupito que le dicen Trujillo.

P: ¿Y qué es lo que hacen?

R: Ellos dan golpes.

R: Una prima mía tiene un grupo que se llama “Doctores de los 15”.  
(Alumnas 5º, centro B)

A mí me da miedo. Ellos tienen una banda. Hacen eso: “Dame 5 pesos”  
y hay que darles el dinero a ellos. (Alumno 5º, centro B)

R: Zeta, La Trinitaria.

P: ¿Aquí en la escuela?

R: La 42.

R: Aquí sí.

P: ¿Ajá y qué es lo que hacen esa banda?

R: Dan golpes.

R: Dan golpe y de todo.

R: Atracan. (Alumnos 6º, centro B)

Aquí hay muchos dizques que son Trinitarios y vaina. (Alumno 7º, centro B)

### VIII.21.3 Drogas y cigarrillos

En los diálogos con el estudiantado de todos los grados, fue usual que hicieran mención a compañeros y compañeros del centro educativo que fuman cigarrillos y otras sustancias.

R: Hay algunos amigos que son maniáticos.

P: ¿Qué son maniáticos?

R: Que fuman drogas.

R: Y cigarros. (Alumnas 5º, centro B)

Un bate (*un cigarro*) hallé allá en el baño de octavo. (Alumno 5º, centro B)



R: Había un muchacho fumando allá abajo.

R: Estaban fumando. Había uno dizque con una hookita. (Alumnos 7º, centro B)

Yo andaba allá abajo, sentado en frente de la dirección y no sé si ustedes se enteraron que había unos muchachos que estaban fumando. (Alumno 8º, centro B)

Llevaron una hooka a la escuelita. (Alumno 8º, centro B)

Durante el trabajo de campo, y como se verá en las próximas citas, pude constatar que algunos estudiantes “jugaban” a consumir drogas. Algunos testimonios en los grupos focales así también lo confirman. Sería necesario indagar en futuros estudios sobre el consumo de drogas en el estudiantado y en el rol social que esto desempeña en sus comunidades y contextos escolares dominicanos.

Hay unos muchachos que hacen así con la tiza y le hacen así con la uña (*simula pulverizar la tiza*). (Alumna 5º, centro B)

A ese le dicen vicioso porque se mete la tiza por la nariz. (Alumno 8º, centro B)

Mi papá es drogadicto (*en tono de cierto orgullo*). (Alumno 8º, centro B)

## **CUARTA PARTE:**

### **CONCLUSIONES, DISCUSIONES Y RECOMENDACIONES**

*Lo hermoso del desierto es que  
en cualquier parte esconde un pozo.*  
ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY, *El principito*

Este capítulo está dedicado a la discusión de los resultados más relevantes de la investigación “*Estar, ser y con-vivir en la escuela. La violencia escolar desde las voces de estudiantes y docentes*”. Los mismos se presentan siguiendo la lógica de los objetivos propuestos y tras un análisis transversal de los hallazgos en los dos centros educativos y las cuatro técnicas de levantamiento de información utilizadas. Se toma, además, en cuenta la complementariedad de las perspectivas y experiencias de estudiantes y docentes para la comprensión de la problemática de la violencia escolar. En adición, comparto las principales fortalezas y limitaciones del estudio, así como algunas recomendaciones que buscan aportar al diseño de un programa integral para la construcción de la convivencia escolar y prevención de la violencia en la realidad dominicana.

#### **CAPÍTULO IX**

##### **Conclusiones y discusiones**

Hablar de la violencia escolar requiere de la comprensión de los contextos sociales en que se manifiesta. Esto es, en palabras de Ortega (1993), Boggino (2005), Blaya (2006), Romero (2006b) y Debarbieux y Blaya (2010), mirar al individuo y las instituciones de manera situada.

Los dos centros educativos implicados en la presente investigación están ubicados en zonas urbano-marginales que son, para Ceballos (2004), el rostro urbano de la pobreza. Son comunidades caracterizadas por la vulnerabilidad, las privaciones, las escasas oportunidades, el bajo nivel educativo de sus habitantes y la carencia de espacios culturales y deportivos. Sobre ellas, el estudiantado resaltó la frecuencia con la que ocurren robos y asesinatos y, de

manera muy específica, las alumnas expresaron situaciones de acoso, violencia sexual e incesto, de las cuales han sido víctimas ellas o alguien cercana. Estos contextos evidencian la carencia de políticas públicas que aborden integralmente el desarrollo social y humano.

Las familias se representaron de composición mayormente monoparental, y caracterizadas por el abandono y la violencia. La situación de empobrecimiento, en combinación a la cultura del consumismo, lleva a que muchos/as estudiantes distribuyan su tiempo entre la escuela y alguna actividad remunerada.

Las pandillas y las bandas tienen presencia en los centros educativos de primaria, así como también se evidenció el uso de sustancias psicoactivas por parte de algunos alumnos. Es interesante destacar que la literatura internacional ha establecido una relación entre las pandillas, la pobreza y la identidad masculina, en tanto se considera que la pertenencia a estos espacios y la realización de actos delictivos genera posicionamiento y admiración (Zubillaga & Briceño-Leon, 2001; Barker, 2005; Baird, 2012); así como también crea afiliaciones familiares que no se consiguen en sus propios hogares (Curwin, 2014).

Otro tema emergente, coincidente en ambos centros educativos, fue el del (mal llamado) matrimonio y embarazo adolescente, problemáticamente frecuente en contextos de violencia y pobreza. Alumnas y alumnos narraron tener una vida sexual activa, y abordaron el embarazo como una situación que ocurre en sus pares, incluso desde los 10 años. Por otro lado, algunas alumnas, desde 6º grado, hablaron en primera persona sobre tener una relación de unión libre con una pareja de mayor edad.

Más allá de realizar esporádicas charlas sobre postergación de la primera relación sexual, los centros no cuentan con un programa permanente ni integral de prevención del embarazo adolescente. Durante el trabajo de campo se reportaron varios casos de alumnas que no continuaron sus estudios por causa de un embarazo, ya sea porque abandonaron o porque fueron expulsadas.

Finalmente destaco que, para comprender la cultura escolar de los centros educativos involucrados en el estudio, es necesario caracterizar las relaciones intergeneracionales que ahí se gestan. Docentes y estudiantes consideran que la convivencia de sus centros educativos se encuentra deteriorada. Ambos expresaron una mutua valoración negativa: mientras el personal docente entiende que el estudiantado no está interesado en aprender; las y los estudiantes plantean que sus docentes no saben ni quieren enseñarles.

Esto se constituye en un hallazgo relevante a la luz de otras investigaciones internacionales que han señalado que estudiantes que tienen una percepción positiva sobre sus docentes y el clima escolar son menos propensos a involucrarse o desarrollar comportamientos violentos (Jack et al., 1996; Molpeceres, Lucas & Pons, 2000; Blankemeyer, Flannery & Vazsonyi, 2002; Raczynski & Muñoz, 2005; Emler & Reicher, 2005; Estévez, Inglés & Martínez-Monteagudo, 2013; Córdoba, 2013; Estévez & Jiménez, 2015); y tienen una mejor valoración hacia otras instituciones sociales (Emler & Reicher, 1995; Molpeceres, Llinares & Bernard, 2000). Si bien en el escenario escolar pueden coincidir actores con expectativas disonantes (Noel, 2009), estas relaciones intergeneracionales lesionadas generan un contexto que propicia el ejercicio de la violencia (Ortega, Del Rey & Casas, 2013).

Como evidenció el capítulo de hallazgos, el estudiantado posee una valoración positiva de aquellas docentes que muestran dedicación para que ellas y ellos comprendan las clases. Sin embargo, la valoración negativa que tiene el estudiantado de sus docentes se constituye en un rechazo a su autoridad epistemológica, y el uso de las amenazas y la violencia física por parte de estos últimos, les sitúa en una posición de autoritarismo que profundiza las relaciones sociales heridas.

Por otro lado, parecería que el contexto de procedencia del estudiantado hace que el personal docente haga una valoración a priori y estereotipada sobre estos últimos, generándose así una situación de *profecía autocumplida*, donde la baja expectativa que se tiene sobre el alumnado influye —y de algún modo condiciona— en su rendimiento y formas de relacionarse.

Estudios previos han señalado que las expectativas del profesorado hacia sus estudiantes influyen en el rendimiento académico y en el comportamiento de estos últimos (Musitu & Cava, 2002; Ascorra, Arias & Graff, 2003).

### **IX.1 Objetivo específico 1: Analizar las manifestaciones de violencia escolar que estudiantes y docentes identifican en sus centros educativos, y cómo estas son experimentadas**

El alumnado coincidió en identificar explícitamente que, en sus centros educativos, coexisten distintas manifestaciones de violencia verbal, física y económica entre estudiantes; así como violencia de docentes a estudiantes y de estudiantes a docentes. La violencia sexual fue identificada como tal, inicialmente solo por las alumnas. Mientras que el personal docente solo reconoció la existencia de violencia verbal, física y económica entre estudiantes, y la violencia de estudiantes a docentes.

Calvo y Ballester (2007) señalan que no toda violencia ejercida es violencia identificada como tal. En este sentido, destaco que la violencia *de* la escuela pasa muchas veces desapercibida, tanto para estudiantes como para docentes, lo cual se relaciona con la cultura homogeneizante y adultocéntrica que predomina y se encuentra normalizada en los sistemas escolares. Sin embargo, el alumnado logra nombrar condiciones y normas institucionales que viven como una forma de maltrato y violencia.

#### **IX.1.1 Violencia *de* la escuela**

La presente investigación reveló cuatro principales características de la cultura escolar que se constituyen en violencia de la escuela:

- a. *Adultocentrismo expresado en las normas escolares y la ausencia de espacios de participación*

La cultura escolar está fuertemente marcada por el adultocentrismo, es decir, la noción de que la persona adulta tiene poder y dominio sobre lo no adulto, entendiendo la edad como un factor natural de superioridad y negando a niñas,

niños, adolescentes y jóvenes su condición de sujetos de pleno derecho.

Los centros educativos están concebidos como espacios dirigidos y gestados desde la visión y autoridad adulta. Son los equipos de gestión y el personal docente quienes tienen la primera y última palabra sobre qué hacer en el centro, cómo hacerlo y cuándo hacerlo. Incluso ante episodios de violencia entre estudiantes, son las personas adultas quienes tienen la voz autorizada para contar los hechos, a partir de lo que consideran son sus términos objetivos. En este marco, la violencia de docentes hacia estudiantes queda completamente invisibilizada o justificada.

Esta jerarquía adultocéntrica tiene quizás su más cruda expresión en las normas de convivencia de los centros educativos, pues el estudiantado no ha sido parte de su construcción, y en ellas se plasma un modelo impuesto de lo que se considera el deber ser, y del cual muchas veces el propio cuerpo docente no es un modelo referente.

En sentido general, todas las normas escolares están redactadas de manera autoritaria y negativa, resaltando el comportamiento no deseado en vez de recordar y favorecer el comportamiento y el relacionamiento positivo que sí se desea. Las visiones que se tienen y se refuerzan de la disciplina y la convivencia, si bien parten de una pretensión civilizatoria (Noel, 2009), tienen como trasfondo la anulación y la censura de la diversidad. De esta manera, se implanta la escuela como instancia de vigilancia y control del estudiantado, donde no existen mecanismos de participación real ni activa del estudiantado en las decisiones de la vida escolar.

Se crea así un clima de permanente coerción, donde parece no existir posibilidad de diálogo ni de consenso ni de negociación entre estudiantes y docentes. Sin interés de justificarlas, la indisciplina y algunas situaciones de violencia que ocurren en los centros, parecen tener como motivación el rechazo del estudiantado a dichas normas (Ortega, 2002; Krauskopf, 2006; Kaplan, 2011).

Esto es relevante a la luz de estudios previos, que han determinado que las concepciones sobre la participación en la escuela suelen restringirse a actividades dirigidas por los y las docentes, donde se espera que el estudiantado se limite a emitir una respuesta (De la Concepción, 2015), y que la estructura escolar y los estilos educativos se constituyen en un factor de protección o de riesgo de la violencia (Notó, 1999; Trianes et al., 2001; Krauskopf, 2006; Arribas & Torrego, 2006; Del Rey et al., 2008).

b. *Experiencias de clases que no atienden la diversidad*

Copiar, ya sea un dictado, de la pizarra o de un libro, resume a grandes rasgos la estrategia “de enseñanza” utilizada por el personal docente en ambos centros. Esto, junto a la memorización de los contenidos de los libros de textos y la fallida pretensión de que el estudiantado permanezca sentado y en silencio durante horas, crea un entorno áulico donde no hay aprendizaje significativo, ni interés ni deseo de aprender. De esta manera, se evidencia una experiencia escolar fragmentada (Kessler, 2002), donde no existe la atención a la diversidad.

La no atención a la diversidad en la escuela constituye una manifestación de violencia de la escuela, en coherencia a los planteamientos de diversos autores (Ballester & Arnaiz, 2001; Martínez-Otero, 2001; Palomero & Fernández, 2001; Pareja, 2002; MacDonald & Swart, 2004; Díaz-Aguado, 2005; Martínez-Otero, 2005; Prieto, 2005; Sepúlveda & Calderón, 2008; Hernández, 2008; Ovalles & Macuare, 2009; Jordán, 2009; Bansel, Davies, Laws & Linnell, 2009; Astor, Guerra & Van Acker, 2010; Debarbieux & Blaya, 2010; Erazo, 2010; Ortiz-Molina, 2011; León, Gozalo & Polo, 2012).

La recurrente petición del estudiantado de querer aprender más y de que sus docentes les enseñen mejor, nos remite a la importancia de construir espacios educativos donde se aprenda y se desarrollen competencias que les sean relevantes a sus contextos y, sobre todo, a sus experiencias y proyectos de vida, para que sea posible la motivación, la participación y la implicación activa de las y los estudiantes.

Por otra parte, el centro educativo B, que opera en modalidad de jornada escolar extendida o completa, no lo hace con todas las condiciones de infraestructura ni recursos requeridos. El estudiantado, al no contar con un comedor, pasa su hora de almuerzo en la misma butaca donde se espera esté sentado por casi ocho horas. En el horario escolar no existen actividades vinculadas a la ciencia, la tecnología, las artes ni a los deportes. En este sentido, el sentir de las alumnas y los alumnos es que preferirían no tener jornada escolar extendida pues esto solo les significa un exceso de tareas y pocas posibilidades para gestionar su tiempo libre.

En las políticas educativas, la noción de tiempo escolar es un elemento clave. Se ha planteado que el tiempo es una materialidad del control disciplinar esperado en las escuelas (Vázquez, 2007), y que puede constituirse en un obstáculo para la calidad de la educación, pues las horas de clases no siempre se corresponden con los logros de aprendizaje (Margalef, 2001; Gimeno, 2008).

En el nivel primario del sistema educativo de República Dominicana, el año escolar está compuesto por 995 horas anuales en la jornada regular, y 1,592 en la jornada escolar extendida, con períodos de clases de 45 minutos. Sin embargo, según un reciente estudio (Martinic, 2015), un 29% del tiempo escolar es utilizado por los docentes en actividades como pasar listas, borrar la pizarra y distribuir documentos.

Destacando la importancia del sentido subjetivo atribuido al tiempo, Kaplan (2011), Domènech (2011) y Cabrera y Herrera (2016) señalan que el estudiantado puede llegar a vivir el tiempo escolar como lento, homogéneo, marcado por otros y sin sentido. Esto quizás puede explicar la alarmante cifra de que un 76.9% del tiempo escolar, el estudiantado del nivel primario lo invierte en actividades ajenas a las educativas (Martinic, 2015).



c. *Control del cuerpo y las identidades del estudiantado*

Otra expresión de violencia de la escuela, es la referida al control del cuerpo y las identidades del estudiantado. Los centros educativos cuentan con normas implícitas que dictan la estética que es considerada apropiada en los y las escolares, y que sancionan y estigmatizan cualquier otra. Estas normas tienen como fin lograr un cuerpo estudiantil homogeneizado, lo cual se constituye en una acción violenta y de exclusión, que no guarda relación con ningún principio pedagógico que garantice aprendizajes. Esto se vincula con los planteamientos de Del Rey y Ortega (2005) quienes reflexionan sobre cómo muchas formas de violencia escolar se justifican como ejercicio de autoridad dentro de los sistemas disciplinarios.

Es necesario destacar que las alumnas se sitúan en desventaja en tanto las prohibiciones que tienen son mayores. Tienen prohibido teñirse el pelo, maquillarse, pintarse las uñas o usar uñas postizas, así como tampoco usar accesorios llamativos o de colores que no se correspondan con el uniforme. Además, en el centro educativo B se evidenció que se sanciona a aquellas alumnas que no se desrizan el pelo. La concepción del (mal llamado) “pelo malo” está muy arraigada en la sociedad dominicana y en los centros educativos, siendo una expresión de violencia, de discriminación racial y de menosprecio y negación de nuestra herencia africana.

d. *Deficiencias en la alimentación escolar y la infraestructura*

La poca ventilación e iluminación, y los problemas de acceso a agua potable, saneamiento e higiene caracterizan ambos centros educativos. Existen además carencias de recursos educativos y de infraestructura.

Junto a esto, existe una valoración negativa en docentes y estudiantes del desayuno y el almuerzo escolar vinculada a su baja calidad. De manera específica, el estudiantado del centro educativo B señaló, además, que existe un maltrato hacia ellos al momento de servir los alimentos, y que la misma es muchas veces distribuida de manera desigual con relación a sus docentes.

Se demuestra así que la escuela no cumple un rol de protección ante las vulnerabilidades a las que está expuesto el estudiantado en sus contextos familiares y comunitarios. Esto evidencia la violencia estructural que permea República Dominicana, en la cual no se satisfacen los derechos fundamentales ni las necesidades básicas de la población.

### **IX.1.2 Violencia entre estudiantes**

#### **a. *Violencia verbal***

Los insultos, los chismes, los sobrenombres, las ridiculizaciones, las “malas” palabras, las ofensas y las amenazas forman parte del repertorio usual de relacionamiento del estudiantado. Estos, además de ser violencia en sí mismos, se convierten en un factor detonante de violencia física. Como pude constatar en el trabajo de campo, la violencia verbal es cotidiana y omnipresente en los centros educativos. Esto es coincidente con estudios previos en contextos escolares de Uruguay (Baridon & Martín, 2014), Venezuela (Rodríguez & Delgado, 2010) y República Dominicana (Fundación SM & Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008), que han determinado que los sobrenombres, los insultos y las amenazas son las principales expresiones de violencia verbal.

Es común que, a través de los insultos y los sobrenombres, se busque ridiculizar y descalificar a la otra persona, resaltando alguna característica corporal distintiva y asumiendo esto como justificación para agredirle. Por ejemplo, alumnas y alumnos cuyos compañeros/as asumen que tienen algún sobrepeso son víctimas de las burlas de sus pares, lo que coincide con hallazgos de Thornberg (2013). De esta manera, se instauran los sobrenombres como un mecanismo de vigilancia y control del cuerpo y la identidad entre pares.

Junto a esto, los sobrenombres y los insultos suelen tener una fuerte carga de racismo y antihaitianismo (boca negra, maldito haitiano), de homofobia y heteronormatividad (gay, maricón, mujercita, pájaro) y de sanción a las

alumnas que exhiben un comportamiento que se considera no-femenino (marimacho, chapichapi). Estos dos últimos aspectos, contribuyen a perpetuar los tradicionales roles estereotipados de género. En relación al racismo y el antihaitianismo, es necesario destacar que todos los comentarios y referencias recolectadas sobre las personas de nacionalidad haitiana fueron de carácter despectivo y de rechazo.

Las amenazas también estuvieron presentes cotidianamente en los centros, constituyendo una problemática muy sentida por el estudiantado. Si bien no siempre se cumplan, las amenazas contribuyen a generar un clima de permanente miedo y hostilidad, provocando que sientan siempre la necesidad de estar a la defensiva.

b. *Violencia física*

Tanto estudiantes como docentes consideran que, junto a la verbal, la violencia física entre estudiantes es muy frecuente. Con muy pocas excepciones, cada día de trabajo de campo, fui testigo y/o escuché de algún incidente de peleas ocurrido ese mismo día.

Mucha de la violencia física entre estudiantes se ejerce utilizando objetos personales y del centro educativo para golpear: cuadernos, lápices, sillas, mochilas, piedras, botellas, alimentos. También ocurren episodios violentos con patadas, cachetadas y golpes por la cabeza, que comúnmente presencié durante las observaciones y los talleres.

El porte y uso de armas blancas parece estar generalizado entre alumnos y alumnas, quienes las utilizan para agredir, amenazar con agredir y para “defensa propia”.

Las armas más comunes son los pinchos, agujas, tijeras, navajas y cuchillos; algunas de las cuales me fueron mostradas durante el trabajo de campo. De estas, los pinchos (horquillas) y las agujas son de uso exclusivo de las alumnas, mientras que el resto son utilizadas por escolares de ambos sexos, aunque fundamentalmente los alumnos. Se observa pues una diferencia de género en el uso de las armas, así como en los motivos que provocan su uso.

Fuera de esto, no parece existir diferencia significativa, según sexo, en la implicación en la violencia física más allá del tipo de armas utilizadas para agredir.

c. *Violencia económica*

Aunque en primera instancia no fue mencionada como violencia por los actores escolares, los relatos en los grupos focales y las entrevistas hablan de la frecuencia con que suceden situaciones de robo y de destrucción de la propiedad personal (alimentos, útiles escolares, aparatos electrónicos y dinero) y del centro educativo (tales como butacas, pizarras y bombillos). Debe prestarse atención a la presencia de situaciones de atraco o asalto escolar, que ocurren fundamentalmente durante el recreo, por parte de estudiantes mayores, quienes abusan de aquellos de menor edad o grado.

d. *Violencia sexual*

En coherencia con la cultura patriarcal prevaleciente, se evidenció una concepción del cuerpo femenino como objeto sexual de placer para otros; noción que tienen interiorizada tanto los alumnos como las propias alumnas. Tres fueron las principales manifestaciones de violencia sexual que emergieron, ninguna de las cuales fueron reconocidas por los equipos de gestión ni el personal docente.

- Violencia en las relaciones de pareja

Las alumnas y los alumnos tienen interiorizada la violencia como un mecanismo de “cortejo” y enamoramiento. Son usuales las peleas y los conflictos entre las alumnas por un mismo novio o enamorado, y está normalizado que un alumno ejerza violencia verbal y física cuando se dice está enamorado de una compañera.

Durante la adolescencia, comportamientos violentos pueden llegar a considerarse como expresiones de afecto, debido a la internalización de los roles estereotipados de género, esto es, la admisión de la violencia como parte de la identidad masculina y la abnegación como parte de la femenina

(Browning, 2002; Meras, 2003; Kú & Sánchez, 2006; Díaz-Aguado, 2009; Sánchez, Galicia & Robles, 2013). Además, se ha determinado que existe una relación entre la violencia intrafamiliar y el ejercicio de violencia en las relaciones de pareja (Foshee, Ennett, Bauman, Beneeld & Suchindran, 2005; Manchikanti, 2011; Lichter & McCloskey, 2004; Laporte, Jiang, Pepler & Chamberland, 2011).

- Ab(uso) del cuerpo femenino

El acoso sexual de alumnos a alumnas se encuentra presente en ambos centros educativos. Existe una dinámica permanente donde los alumnos buscan la manera de poder ver la ropa interior de las alumnas y/o tocarles las nalgas, la vulva y los senos.

Otra práctica común es la masturbación y el exhibicionismo por parte de los alumnos, hecho que ocurre en el aula y el patio del recreo, incluso con presencia de docentes. Se evidenció que los alumnos —fundamentalmente de 5º y 6º— se bajan los pantalones “a modo de juego” para mostrar sus genitales a las alumnas. Además, con abrumadora frecuencia, las alumnas de 5º y 6º relataron la forma en que los alumnos les “dan piquete”, en referencia a que, sin su consentimiento, sus compañeros se les pegan por detrás, simulando realizar el acto de penetración sexual.

Finalmente destaco como altamente preocupante, los relatos de alumnas y alumnos que remiten a posibles actos de violaciones sexuales que suceden en el propio centro educativo. Durante el trabajo de campo, constaté como alumnos intentaban besar y/o tocar de manera forzosa a sus compañeras, muchas veces inmovilizándolas entre varios. Esto es una evidencia de cómo la violencia escolar está sustentada y entrecruzada con la violencia de género (Díaz-Aguado, 2009) y el deseo masculino de ejercer control y dominio sobre las mujeres.

Estudios previos han señalado que la violencia sexual es una problemática de alta prevalencia en las escuelas, sobre todo en el nivel secundario

(Benbenishty et al., 2015). En Nicaragua, por ejemplo, 4 de cada 10 estudiantes de primaria y secundaria expresaron haber estado involucrados de alguna manera en ello.

e. *Violencia cibernética*

Ambos centros educativos tienen por norma la prohibición del uso del celular y otros aparatos electrónicos a lo interno del recinto. Esta prohibición parece estar vinculada a la preocupación de que se utilice el celular para el consumo de pornografía, aunque también se basa en la concepción tradicional de que su uso es contradictorio e irreconciliable con los fines educativos.

A pesar de las prohibiciones, muchas y muchos estudiantes los llevan y los usan a escondidas, y expresan tener un usual acceso a internet, ya sea desde sus celulares y/o desde sus hogares. Las y los estudiantes se identificaron como asiduos usuarios de los servicios de mensajería y de redes sociales como WhatsApp, Facebook, Instagram, Twitter y YouTube. A su vez, algunas y algunos mencionaron páginas pornográficas que suelen visitar.

En alumnas y alumnos de 7° y 8° grado se pudo constatar la importancia que reviste para ellas y ellos “ser populares” en las redes sociales. Esto remite a la influencia que estos medios tienen en la construcción de los estilos de vida y de la propia identidad juvenil, la cual parecer estar dinámicamente reconstruida a partir de la validación de otros en el espacio virtual. En palabras de Castro (2012), esto evidencia la cultura del narcicismo que busca el crecimiento del yo y el enanismo del otro.

En lo específico a la violencia cibernética, destaco que el estudiantado consume y difunde videos violentos (fundamentalmente de peleas), lo que propicia su normalización y consumo como forma de diversión. Algunas de estas grabaciones, son realizadas a partir de episodios de violencia física que ocurren en el propio centro educativo, con la intención, en algunos casos, de humillar y/o burlarse de la víctima.

Junto a esto, el estudiantado también expresó realizar y/o recibir insultos y amenazas por la vía de las redes sociales, las cuales posteriormente muchas veces generan episodios de violencia física en el centro educativo o en la comunidad. Además, las alumnas son víctimas de difamaciones y de difusión de videos y/o fotografías de ellas con contenido sexual, muchas de las cuales habían sido enviadas originalmente para el consumo exclusivo de personas con quienes ellas mantenían alguna relación de carácter afectivo, siendo en algunos casos pares y, en otros, hombres adultos.

#### **IX.1.2.1 Espacios y momentos de ocurrencia**

Para el personal docente, la violencia física y verbal entre estudiantes se manifiesta con frecuencia en el recreo o en el aula, destacando que la mayor cantidad de episodios ocurren fuera de la escuela, en el momento de la salida del recinto escolar.

Ciertamente, muchas situaciones de violencia que empiezan a gestarse en el centro educativo, encuentran su desenlace en la comunidad, al momento de la salida del mismo, donde ya no existe el control ni la vigilancia adulta. Sin embargo, tal y como se ha expuesto anteriormente, las violencias física, verbal, sexual y económica suceden en el propio escenario del aula, incluso con la presencia de docentes, en coherencia a lo también encontrado en estudios previos realizados en República Dominicana (Vargas, 2010). La violencia queda así evidenciada como un modo de relación cotidiano, que invade todos los espacios y todos los momentos del centro educativo, ya sea de manera explícita o sigilosa.

En los momentos de desayuno, recreo y almuerzo escolar son frecuentes las manifestaciones de violencia física, verbal y económica. El recreo siempre transcurrió entre gritos y correteos, pero también entre robos, insultos, empujones, golpes y juegos con una fuerte carga de violencia que parece pasar desapercibida ante los ojos adultos. Investigaciones anteriores han identificado el recreo como uno de los espacios, junto al aula, donde más

situaciones de violencia escolar ocurren fundamentalmente en el nivel primario (Mora-Merchán et al., 2001; Pereira et al., 2002; Melgarejo, 2006; Monks et al., 2009; Fernández, 2011; Nájera & Bravo, 2013).

En el centro educativo B, quizás al ser el más grande de la muestra, surgió un dato importante en relación a los pasillos. En estos espacios, ocurren constantes peleas sin que ninguna persona adulta haga nada al respecto. Parecería que, al ser los pasillos un espacio público sin responsable directo —como en el caso de las aulas—, nadie se siente responsable de actuar. Lo mismo sucede con muchas de las peleas que se llevan a cabo durante el recreo. Esta actitud es semejante a la encontrada al respecto del cuidado de los espacios públicos de la ciudad, donde pareciera que lo que es responsabilidad de todos, no lo es de nadie.

Otro espacio a prestar especial atención es el baño. A pesar de la recurrente vigilancia adulta que existe, el baño es el espacio donde el estudiantado tiene encuentros de índoles sexual: algunos con cierto grado de consentimiento por parte de los implicados y otros, muy preocupantes, forzados de diversas maneras. Esto es algo de lo que el cuerpo docente no habla. Junto a la violencia sexual, el baño es también un espacio facilitador de la violencia económica.

Finalmente, el aula se constituye quizás en el espacio más severo de violencia escolar, pues ahí ocurre violencia entre estudiantes pero también de parte de las y los docentes hacia el estudiantado, tanto a través de sus estrategias didácticas, como también de la violencia verbal y física que ejercen hacia el alumnado.

#### **IX.1.2.2 Opiniones sobre la influencia de las variables sexo y grado en el ejercicio de la violencia entre estudiantes**

En relación a la variable sexo, el personal docente no planteó una opinión homogénea. En sentido general, parece predominar la concepción de que alumnos y alumnas son igualmente violentos, aunque los primeros más de



manera física y las segundas mayormente de manera más verbal. Coincidieron en expresar preocupación sobre cómo se ha ido incrementando la utilización de la violencia física por parte de las alumnas, lo cual pudiera estar vinculado a la normalización del uso de la violencia en los alumnos, como parte de su identidad masculina. Sin embargo, estudios previos han planteado un incremento paulatino en el uso de la violencia directa por parte de las alumnas (Ortega & Mora-Merchán, 2000; Melgarejo, 2006; Del Rey & Ortega, 2008; López et al., 2010). El trabajo de campo evidenció que alumnos y alumnas se encuentran activamente implicados en las distintas tipologías de violencia escolar, con excepción de la violencia sexual en la cual las alumnas se constituyen siempre en víctimas y los alumnos en victimarios.

Por su parte, las alumnas consideran que los alumnos son mucho más violentos, mientras que los alumnos —en sentido general— plantean que ambos lo son de igual manera. Al respecto argumentan que son las alumnas quienes con mayor frecuencia ejercen violencia contra ellos, provocándoles a responderles con violencia a modo de defensa.

En relación a las variables edad y grado, el cuerpo docente tampoco planteó opiniones homogéneas. Para la mayoría de las y los docentes, mientras más grande es el o la estudiante, mayor violencia ejerce; mientras que otros y otras consideran que no existe diferencia en edad ni en grado en las formas de implicarse en la violencia escolar.

Aunque el estudiantado reconoce que sus pares del mismo curso generan mucha violencia, la opinión generalizada de alumnos y alumnas de 5º, 6º y 7º es que son las y los estudiantes de cursos mayores quienes ejercen mayor violencia contra ellos y ellas. Por su parte, quienes cursan el 8º siempre plantearon que la violencia provenía de estudiantes de otra sección (nunca de la propia). Por un lado, esta consideración del alumnado es contradictoria con situaciones de violencia económica y sexual que suceden en la propia aula, pero también ofrece pistas sobre cuáles situaciones son consideradas violencia y cuáles son sentidas como abuso.

Si bien estas consideraciones remiten a percepciones, lo importante de estos datos es que nadie se ve críticamente a sí mismo/a, ni asume responsabilidad en la construcción de la convivencia escolar, sino que se concentran en buscar responsables externos y/o en justificar su comportamiento.

A partir del trabajo de campo desarrollado puedo afirmar que la violencia entre pares parece ser ejercida mayormente entre estudiantes del mismo curso o de cursos superiores a cursos inferiores. La violencia de estudiantes de menor edad a los de mayor, solo ocurre de manera grupal donde un “grupo” se enfrenta a un individuo mayor a modo de defensa.

### **IX.1.3 Violencia de estudiantes a docentes y de docentes a estudiantes**

Existe una valoración negativa y un clima de falta de respeto generalizado del estudiantado hacia sus docentes, que se expresa en manifestaciones de violencia verbal, sobre todo insultos y burlas, así como —en menor proporción— por robos, golpes y empujones. Esto fue planteado tanto por estudiantes como por docentes, y constatado durante las observaciones del trabajo de campo. Algunas docentes se reconocieron como víctimas de violencia por parte de sus propios estudiantes y ante los cuales muchas veces han tenido que “defenderse”, justificando así posibles actos de violencia cometidos por ellos mismos.

La violencia ejercida por docentes a estudiantes fue quizás una de las más abrumadoras sorpresas de la presente investigación. La recurrencia con la que pude constatar su existencia, y el hecho de que muchas/os docentes se sintieran con la libertad para comportarse de esa manera ante mi presencia, me habla de la frecuencia y gravedad de esta problemática.

Estas manifestaciones de violencia verbal y física resultan ser tan cotidianas que muchas pasan desapercibidas. Esta normalización guarda estrecha relación con los cimientos adultocéntricos existentes en las tradiciones pedagógicas predominantes y en la sociedad en general. En este sentido, diversos autores han planteado que la violencia es utilizada como método

disciplinario y pedagógico para que el personal docente pueda hacer valer su autoridad y mantener el control (Debarbieux et al., 1999; Novara, 2003; Gómez, 2005; Hernández & Jaramillo, 2005; Beane, 2006; Berger et al., 2009; Pascual, 2010; Ronald, 2010). Estos hallazgos son también coherentes con investigaciones previas (Benbenishty et al., 2002; Garcés, 2002; Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa & Universidad Iberoamericana, 2014; Sánchez-Jiménez & Cepeda-Cuervo, 2014) que señalan que escolares reconocen recibir frecuente maltrato físico y psicológico por parte del equipo escolar de manera cotidiana.

Comprender la complejidad de la violencia escolar requiere del reconocimiento de la práctica de la violencia ejercida de docentes a estudiantes, ya sea de manera física, verbal o a través del escaso repertorio de estrategias didácticas que manejan, las cuales contribuyen a crear un ambiente escolar desmotivador, autoritario y hostil, como ya he señalado antes.

Algunas de las más frecuentes manifestaciones de violencia docente hacia sus estudiantes son: lanzarles tizas, borradores, agua fría o zapatos; darles galletas (cachetadas o tortazos), empujarles, pellizcarles, halarle las orejas, golpearles con una regla u otro instrumento; utilizar un tono de voz y una expresión autoritaria, decirles “malas” palabras, así como descalificarles públicamente a través de insultos que cuestionan su capacidad e inteligencia.

Las manifestaciones específicas de violencia física parecen ser más comunes hacia estudiantes de 5º y 6º, ya sea a modo de castigo por comportamiento violento o indisciplinado, o como forma de sancionarles por no manifestar interés por la clase o no demostrar dominio de los contenidos esperados. El hecho de que esto suceda, sobre todo en estos dos primeros grados, parecería estar vinculado al hecho de que es más fácil ejercer violencia física hacia estudiantes que quizás aún no cuenten con la capacidad de defenderse y reaccionar de forma igualmente violenta.

Todo este complejo panorama remite a los contextos de violencia de donde proceden los propios docentes y la manera en que la tienen interiorizada y

normalizada; el hecho de que no cuentan con referencias de relacionamiento pacíficos; y finalmente, que están desprovistos de estrategias que les permitan atender y prevenir las situaciones de violencia que ocurren en el centro desde un accionar que trascienda la propia lógica de esta problemática.

## **IX.2 Objetivo específico 2: Analizar las concepciones sobre frecuencia, causas y consecuencias de la violencia escolar que tienen estudiantes y docentes**

### **IX.2.1 Frecuencia**

Estudiantes y docentes identifican la violencia escolar como un problema que permea la cotidianidad del centro. Sus manifestaciones a nivel verbal y físico son valoradas por ambos actores como muy frecuentes, aunque en el caso del cuerpo docente solo para referirse a la violencia entre pares. Se destaca el caso de las directoras de ambos centros educativos quienes, quizás en el interés de proteger la escuela, expresan las opiniones más conservadoras sobre la violencia escolar, planteando que la misma ya se ha reducido considerablemente.

En sentido general, puedo afirmar que la frecuencia con la que suceden situaciones de violencia verbal y física entre todos los actores de las escuelas es abrumadora, muchas de las cuáles transcurren sin que nadie más, a excepción de las personas involucradas, preste atención al problema e intervenga; lo que evidencia una vez más la normalización de esta problemática.

Los episodios de violencia son tan frecuentes en los centros educativos que se hace difícil determinar quién actúa premeditadamente y quiénes se defienden agresivamente. Durante el trabajo de campo, salvo pocas excepciones de estudiantes con sobrepeso, o de piel de color más oscuro y/o de descendencia haitiana, no encontré fronteras rígidas que me permitieran diferenciar entre víctimas y agresores “puros”. De las situaciones de violencia presenciadas y narradas predominaron aquellas de carácter reactivo, generándose así un

círculo vicioso que pareciera no tener fin.

Esto es consistente con investigaciones previas, que señalan la existencia de escolares que son tanto víctimas como perpetradores de esta, asumiendo un rol de víctimas agresivas o agresoras reactivas (Ortega, 1993; Sharp & Smith, 1994; Ma, 2001; Swearer & Doll, 2001; Greif & Furlong, 2006; Del Rey & Ortega, 2007; Yang & Salmivalli, 2013).

Sin embargo, a pesar de lo antes expuesto, la escuela es considerada por el estudiantado como un espacio más seguro. Esto, aunque pareciera una contradicción no lo es pues, en contraste a la violencia a la que están expuestos en la comunidad y en las calles, el centro educativo queda instaurado como un espacio de menor riesgo.

### **IX.2.2 Causas de la violencia escolar según opiniones de estudiantes y docentes**

Conocer la percepción que tienen docentes y estudiantes sobre las causas de la violencia escolar es un elemento clave para el diseño e implementación de programas preventivos. En primera instancia, es interesante resaltar que ambos actores se refieren a la violencia escolar, fundamentalmente pensando en aquella que ocurre entre pares.

El personal docente reconoce la influencia del contexto comunitario e incluso de los medios de comunicación; sin embargo, plantea que el contexto familiar constituye el principal causante de la violencia escolar, ya sea por la violencia intrafamiliar existente, por la reproducción de patrones de violencia que han aprendido, y/o por la falta de educación en valores.

Se ha determinado que provenir de un contexto de violencia intrafamiliar es un factor de riesgo y predictivo del uso de la violencia (Milletich, Kelley, Doane & Pearson, 2010; Jaureguizar & Ibabe, 2012; Martínez et al., 2012; Renner & Whitney 2012; Díaz-Aguado & Martínez, 2014; Giordano, Kaufman, Manning & Longmore, 2015; Gómez-Ortiz, Romera & Ortega-Ruiz, 2016). Asimismo, que

un entorno familiar caracterizado por el afecto, la comunicación y la promoción de la autonomía se constituye en un factor de protección (Gómez-Ortiz et al., 2014).

En ese sentido, estudios internacionales y nacionales señalan que el personal docente considera que una de las principales causas de la violencia escolar es el ambiente desestructurado y agresivo de las familias (Jares, 2006; Alonso, 2009; Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa & Universidad Iberoamericana, 2014; Oldenburg et al., 2014). Sin embargo, esta consideración es riesgosa pues puede convertirse en un mecanismo para desplazar responsabilidad e impedir que el centro educativo reflexione críticamente sobre su rol en la reproducción de la violencia.

Por su parte, el estudiantado igualmente reconoce la influencia de las relaciones familiares en las situaciones de violencia que suceden en sus centros. Sin embargo, ofrecen una explicación más amplia sobre las causas de la violencia escolar. Expresan que el juego y los “enchinchadores”, o espectadores provocadores, son los principales causantes de esta problemática. Además, sus opiniones ponen de manifiesto la consideración implícita de que también los débiles lazos de amistad entre pares la sustentan.

a. *Débiles lazos de amistad*

Estudiantes de todos los grados de ambas escuelas reportaron la existencia de débiles vínculos de amistad con sus pares. En los talleres lúdicos-creativos y en los grupos focales, manifestaron tener enemistad con sus pares del mismo grado y aula, revelándose la noción de traición como una representación relevante de las relaciones entre pares. Los frágiles vínculos de amistad generan un contexto que propicia la violencia, que a su vez lesiona las relaciones de compañerismo generando desconfianza y desconexión. Para Schäfer et al. (2004) y Abromovay (2005a), una de las consecuencias de la violencia escolar es la ruptura con las posibilidades de diálogo y relacionamiento.

Estos hallazgos son significativos pues las relaciones interpersonales se consideran un indicador de convivencia armónica y un factor de protección ante la violencia escolar y la exclusión (Bagwell & Schmidt, 2011; McWhirter & McWhirter, 2011; Crawford & Manassis, 2011; Uribe, Orcasita & Aguillón, 2012; Casullo & Solano, 2013; Vargas & Saavedra, 2013). Asimismo, se reconoce la intolerancia, la falta de solidaridad y los débiles lazos de amistad como obstaculizadores del buen clima escolar y como factores de riesgo que propician la violencia en dicho contexto (Reinke & Herman, 2002; Murray & Murray, 2004; DeRosier & Newcity, 2005; Waldrip, Malcolm & Jensen-Campbell, 2008; Murillo & Becerra, 2009; Foshee et al., 2013; Vagi et al., 2013; Córdoba, Del Rey, Casas & Ortega, 2016).

Llama la atención el contraste entre el deseo de reconocimiento y popularidad en las redes sociales, y la consideración de que los vínculos de amistad son superfluos o inexistentes. Además, como se verá más adelante, existe una relación con los débiles lazos de amistad reportados y la poca recurrencia al apoyo en pares como estrategia de abordaje de la violencia.

b. *Violencia como diversión*

Los y las estudiantes interpretan la violencia escolar como una forma de diversión, lo cual se evidencia en sus formas de jugar y utilizar su tiempo libre en el patio escolar, así como en el rol que asumen algunos estudiantes de “enchinchadores”.

- Jugar con violencia y la violencia como juego

El trabajo de campo reveló la existencia de juegos que implican el ejercicio de violencia física y/o sexual. Además de jugar de manera violenta, las y los estudiantes consideran que los juegos y las bromas son causa de la violencia escolar. En síntesis, en su imaginario parece no existir diferencia significativa entre jugar y ejercer violencia.

En los talleres lúdicos-creativos, fue común que estudiantes utilizaran las mismas poses para representar la acción de jugar y de ejercer violencia: halarse los cabellos, golpearse y empujarse, por ejemplo. De igual modo, las dramatizaciones de situaciones violentas producían carcajadas entre ellos y ellas. Llama también la atención y preocupa que muchas situaciones de violencia sexual de alumnos hacia alumnas son justificadas y minimizadas al considerárseles que son un relajo o un juego.

Varios autores ya han reflexionado sobre cómo situaciones de violencia y acoso escolar se esconden tras pretensiones de bromas y diversión (Trianes, 2000; Ortega et al., 2001; Sullivan et al., 2003; Prieto, 2005; Harris & Petrie, 2006; Avilés, 2006; Beane, 2006; Calvo & Ballester, 2007; Salmivalli & Peets, 2010; Fernández, 2011; Macintyre, 2012; Collet & Escudé, 2014a; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2014). El hallazgo de la violencia experimentada como una forma de diversión es también coherente con estudios previos, que demuestran que el estudiantado la considera como un mecanismo de reconocimiento social, de satisfacción personal y como una experiencia agradable y divertida (Kerbs & Jolley, 2007; Gómez, 2013). Equiparar juego y violencia es una manera de normalizar esta última y de garantizar su omnipresencia. Aprender a jugar de manera violenta e interiorizar que la violencia es un juego, genera desconexión emocional y moral.

- Consumir violencia

Se han identificado la existencia de distintos roles implicados en la violencia escolar: víctimas, agresores, espectadores, ayudantes de quien agrede y defensores de la víctima (Sullivan et al., 2003; Díaz-Aguado, 2005b; Avilés, 2006; Del Rey & Ortega, 2007). En el presente estudio, otra evidencia de la significación de la violencia como forma de diversión, se encuentra en la grabación de peleas y de discusiones sucedidas en las escuelas para su posterior difusión por vía de redes sociales. Además, encontré que existen estudiantes que asumen el rol de espectadores ante episodios de violencia, los cuales parecerían incluso ser deseados como forma de entretenimiento y para lograr la interrupción de las clases.



Junto a esto, las y los estudiantes reportan la existencia de pares “enchinchadores” (de chincar, molestar) o, lo que es lo mismo, espectadores provocadores. Es decir, estudiantes que no están directamente involucrados en los episodios de violencia pero que sí incitan a que estos ocurran. Según el estudiantado, esparcir chismes y falsos rumores constituye el principal mecanismo utilizado por sus pares enchinchadores para propiciar las peleas y agresiones. Es posible, pues, afirmar que el acto de enchincar es en sí mismo una manifestación de violencia verbal y que guarda estrecha relación con la concepción interiorizada de la violencia como un modo de diversión.

c. *Violencia justificada en la construcción social de género*

Docentes y estudiantes no reconocen la construcción desigual de género como causa de la violencia escolar; sin embargo, se puso de manifiesto el arraigo de ambos a los estereotipos tradicionales de género. Esta internalización se hace evidente a través de cuatro principales creencias y/o comportamientos que sostienen y perpetúan la violencia escolar:

- Alumnas que se comportan desde los parámetros de la cultura patriarcal, asumiendo su cuerpo como objeto para el placer de otros.
- Alumnos que minimizan y justifican episodios de violencia sexual considerándolos un juego o una broma.
- Docentes y estudiantes, de todos los grados y sexos, que normalizan el comportamiento violento como parte de la identidad masculina y, por tanto, les otorgan a los alumnos mayor permisividad y tolerancia ante el ejercicio de violencia.
- Docentes y estudiantes que justifican la violencia sexual de las que son víctimas las alumnas, considerando a estas como provocadoras y, por tanto, merecedoras de la misma. De esta manera, se legitima el abuso sexual, justificando al perpetrador y culpabilizando a la víctima.

El arraigo de los estereotipos de género en estudiantes y docentes es un resultado coherente con investigaciones anteriores, que plantean que quienes puntúan alto en sexismo participan con más frecuencia en conductas violentas en el ámbito escolar (Carretero, 2011; Díaz-Aguado & Martínez, 2014) y que, mientras las alumnas se sienten responsables de las situaciones de violencia, los alumnos tienden a minimizar y/o evadir responsabilidad ante estos actos, así como a culpabilizar a las víctimas (Díaz-Aguado, 2005a; Bascón, Saavedra & Arias, 2013).

Todas las atribuciones de causas antes expuestas, revelan una asimilación de mecanismos de desconexión moral y de desplazamiento de responsabilidad (Ortega, Sánchez & Menesini, 2002; Menesini et al., 2003; Ortega, 2008; Sánchez et al., 2012).

Considerar el contexto familiar como causa principal de la violencia escolar, sitúa al personal docente al margen de las posibilidades de actuación. Además, imposibilita que la escuela reflexione sobre su rol en el ejercicio y la reproducción de la misma. En ese sentido, diversos autores recuperan el concepto violencia de la escuela para hacer explícita la manera en que la cultura adultocéntrica y la no atención a la diversidad favorecen y perpetúan la violencia escolar (Debarbieux & Blaya, 2010; Pacheco-Salazar 2015a). Por otra parte, la violencia interiorizada como una forma de diversión y el arraigo a estereotipos tradicionales de género, impiden que el estudiantado visualice la necesidad de relacionarse de forma igualitaria y respetuosa con sus pares.

### **IX.2.3 Consecuencias de la violencia escolar según opiniones de estudiantes y docentes**

De la violencia escolar nadie parece salir ileso. Las y los docentes manifestaron una preocupación constante sobre cómo esta problemática pone en riesgo su bienestar y salud física y emocional. En este sentido, es interesante que se posicionen como víctimas de ella pero que no se reconozcan también como agresores.

Igualmente, según el planteamiento del estudiantado, esta problemática les genera consecuencias emocionales importantes, tales como sentir miedo, impotencia, ofensas y sentido de ira y malestar, además de que muchas veces les provoca heridas y cicatrices corporales que perduran en el tiempo.

Finalmente, el estudiantado y el cuerpo docente coinciden al expresar tres principales consecuencias que la violencia escolar tiene para los centros educativos:

- la violencia escolar dificulta los procesos de enseñanza y aprendizaje: impide que se enseñe y que se aprenda
- destruye la infraestructura escolar
- afecta la imagen y reputación del centro educativo y de quienes estudian y trabajan en él

Estas consecuencias personales e institucionales señaladas coinciden con las ya encontradas en estudios anteriores (Ortega & Mora-Merchán, 2000; Concepción & Hernández, 2002; Díaz-Aguado, 2006; Touriñán, 2010; Ortega et al., 2012; Lofti et al., 2014). Sin embargo, es necesario apuntalar que el hecho de que el personal docente no se reconozca como ente agresor, y que el estudiantado plantee consecuencias negativas de la violencia escolar, pero a su vez la asuma como mecanismo de diversión, revela una vez más los complejos mecanismos de desconexión moral y de desplazamiento de responsabilidad antes mencionados.

### **IX.3 Objetivo específico 3: Identificar las estrategias que se ponen en marcha en el centro educativo para el abordaje y prevención de la violencia escolar**

Como se verá a continuación, ninguna de las estrategias implementadas a nivel personal ni institucional son de índole preventivo, sino que se basan en atender a los episodios de violencia una vez ocurridos, reaccionando desde un accionar que se puede valorar como igualmente violento y violatorio de los derechos humanos.

### **IX.3.1 Estrategias personales del estudiantado**

Identifiqué tres (3) principales estrategias personales implementadas por el estudiantado ante la violencia escolar: la búsqueda de apoyo en personas adultas, el reaccionar y defenderse ejerciendo violencia, y la acción de “chivatear”.

- a. Solo las alumnas y los alumnos de 5° y 6°, de ambas escuelas, plantearon como una de sus principales estrategias el apelar a la intervención de figuras de autoridad en el centro educativo: sus maestras, la orientadora, la coordinadora pedagógica y/o la directora. Alumnas y alumnos de 5° grado, expresaron buscar apoyo en sus hermanos y hermanas de mayor edad; mientras, solo las alumnas de 5° señalaron buscar apoyo en personas adultas de su familia (padre, madre, tutor/a).

El hecho de que estas estrategias de afrontamiento no hayan sido mencionadas ni observadas en estudiantes de 7° ni 8°, de ninguno de los centros, pudiera vincularse a que estos se sienten auto-suficientes para gestionar su defensa, a la desesperanza aprendida y/o a la desconfianza ante el accionar de sus docentes. Esto coincide con estudios previos que señalan que el estudiantado de los primeros grados de escolaridad aún no ha adquirido las habilidades sociales para combatir con efectividad las agresiones de sus pares, y que son las víctimas de menor edad quienes la denuncian más ante figuras de autoridad (Ortega & Mora-Merchán, 2000; Harris & Petrie, 2006).

Ningún estudiante planteó intervenir de manera voluntaria para tratar de detener una pelea. Solo parece intervenir a solicitud explícita de un docente, y casi nunca por voluntad propia, lo cual guarda relación con la concepción, antes expuesta de la violencia como una forma de diversión y entretenimiento, con los débiles lazos de amistad existentes y con el miedo de que esto implique convertirse en víctima de violencia.

En un trabajo de Del Barrio, Barrios, van der Meulen y Gutiérrez (2003), se determinó que un 60% de las víctimas tienden a comunicar las agresiones

sufridas a sus amistades; mientras que cuando se sufren amenazas con armas o acoso sexual, aumenta el porcentaje de quienes lo cuentan a sus amigos y se acude a buscar apoyo en la familia (15.7%) y el profesorado (10%). El estudio plantea, además, que la intervención del cuerpo docente es menor ante situaciones de robos y amenazas.

- b. Muchas situaciones de violencia que empiezan a gestarse a lo interno del centro educativo, no llegan a un más severo desenlace debido a estudiantes que asumen el rol de “chivatos” o delatadores. Aunque docentes y estudiantes reconocen este rol, fueron las alumnas de todos los grados quienes con mayor frecuencia y profundidad hablaron del tema. Junto a esto, destaco que en 7º y en 8º, la acción de “chivatear” aparece considerada como una traición y conducta no deseada, que puede llevar a quien delata a recibir violencia a modo de castigo. De esta manera, la ley del silencio se impone.
- c. Ante la indefensión con la que parecen sentirse ante las autoridades del centro, el estudiantado —de todos los sexos y de todos los grados— prefiere tomar la justicia en sus propias manos. Aparece implantada la cultura escolar del *no quedarse dao'*, siendo esta una de las expresiones que con más frecuencia escuché durante el trabajo de campo y la principal estrategia utilizada por el estudiantado para hacer frente a la violencia escolar.

Ante un episodio de violencia, se espera que la persona se defienda ejerciendo violencia verbal y/o física. Ese *no quedarse dao'* parece ser, no solo un mecanismo de sobrevivencia, sino también una manera de posicionarse como no-débil en un entorno que es permanentemente hostil. No responder con agresividad y *quedarse dao'* es entendido como sinónimo de debilidad y humillación, y se considera que hace a la persona vulnerable a recibir más violencia. Así, el ejercicio de la violencia aparece como conducta adaptativa y defensiva en el contexto escolar, donde el uso de la violencia se considera un acto de valentía y posicionamiento, y se constituye en un fenómeno de contagio social y de la dilución de responsabilidad individual en los términos planteados por Olweus (1998).

La marcada interiorización del *no quedarse dao'* en estudiantes evidencia el predominio de la cultura de la intolerancia, la falta de eficaces mecanismos institucionales en el centro educativo para abordar la problemática de la violencia escolar, y la carencia de educación emocional: ni el estudiantado ni el profesorado disponen de estrategias para manejar sus sentimientos ni los conflictos sin que sea mediante el uso de la violencia. En relación a esto último, Inglés et al. (2014) determinó que adolescentes con altas puntuaciones en conducta agresiva física, verbal, hostilidad e ira presentan puntuaciones significativamente más bajas en inteligencia emocional.

Una investigación anterior, realizada en Sevilla y Granada (Mora-Merchán, Ortega, Justicia & Benítez, 2001), determinó que el 10.1% de los escolares reaccionan defendiéndose de los ataques y solo un 1.1% pide ayuda de un par. Estudios previos han señalado también, que cuando se percibe que las personas adultas —docentes o familiares—, no ofrecen protección ni apoyo, existe mayor probabilidad de que adolescentes asuman la autoprotección, “a través de la configuración de una reputación antisocial y no conformista frente a los iguales que eventualmente derive en un comportamiento agresivo que refuerce dicha imagen social” (Estévez, Jiménez & Moreno, 2010, p. 184). Esto como forma de protegerse ante futuros episodios de violencia y presentar una imagen de intocable (Emler & Reicher, 2005; Emler, 2009). Lo anterior estaría indicando que haber sido víctima de violencia escolar aumenta las probabilidades de ejercerla en dicho contexto, en consonancia a los planteamientos de Estévez, Inglés, Emler, Martínez-Monteagudo y Torregrosa (2012).

Investigaciones precedentes también han señalado que la aparición de conductas agresivas guarda estrecha relación con el valor que el contexto de pares les atribuye (Faris & Felmlee, 2011; Dijkstra & Gest 2015), y que muchos agresores escolares son percibidos como figuras de liderazgo en su grupo de pares (Pellegrini & Bartini, 2000; Carroll, Houghton, Hattie & Durkin, 2001; Carroll, Green, Houghton & Wood, 2003; Gini, 2006). Esto, por supuesto, incide en que se visualicen los comportamientos violentos como una conducta deseable y esperada (Berger & Rodkin, 2012; Palacios & Berger, 2016).

Recordemos que los hallazgos en ambos centros revelaron que alumnos y alumnas relatan las peleas en las que han estado involucradas con cierto orgullo. Esto es coincidente con estudios anteriores que concluyen que, al igual que ocurre con el consumo de drogas y ciertas conductas delictivas (Buelga, Ravenna, Musitu & Lila, 2006; Jiménez, Musitu & Murgui, 2008), la violencia es utilizada como una herramienta en la adolescencia para lograr reconocimiento social, popularidad y respeto en su grupo de iguales (Parkhurst & Asher, 1992; Gini, 2006; Sussman, Unger & Dent, 2004; Rodríguez, 2004; Rose, Swenson & Waller 2004; Nelson, Robinson & Hart, 2005; Cillessen & Borch, 2006; Rodkin, Farmer, Pearl & Acker 2006; Ellis & Zarbatany, 2007; Martínez-Ferrer, Murgui, Musitu & Monreal, 2008; Ortega & Mora-Merchán, 2008; Salmivalli & Peets, 2009; Moreno, Estévez, Murgui & Musitu, 2009; Ovallas & Macuare, 2009; Salmivalli & Peets, 2010; Olthof, Goossens, Vermande, Aleva & van der Meulen, 2011; Berger & Rodkin, 2012; Buelga, Musitu & Murgui, 2009; Cáceres et al., 2013; Gómez, 2013; Berger & Caravita, 2016).

Finalmente, es necesario resaltar que otras investigaciones han indicado que los alumnos tienen mayor tendencia a utilizar la violencia física para lograr reconocimiento en su grupo de iguales (Hoff, Reese-Weber, Schneider & Stagg, 2009; Cerezo y Ato, 2010; Villarreal-González, Sánchez-Sosa, Veiga & del Moral-Arroyo, 2011). Sin embargo, en el presente estudio se evidencia que esta es una estrategia que utilizan tanto alumnos como alumnas.

### **IX.3.2 Estrategias institucionales**

En lo relativo a estrategias institucionales implementadas para hacer frente a la violencia escolar, es necesario indicar que no existen normas claras ni explícitas en los centros educativos para enfrentar esta problemática. Los equipos de gestión y los equipos docentes, plantean utilizar como referente las Normas del Sistema Educativo Dominicano para la Convivencia Armoniosa en los Centros Educativos Públicos y Privados (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2013a), sin embargo, se hizo evidente que las

sanciones que recibe el estudiantado quedan siempre al criterio subjetivo de las personas adultas.

El personal docente y el equipo de gestión de ambos centros educativos, plantearon que la educación en valores y el trabajo con las familias constituyen las principales estrategias del centro educativo para el abordaje de la violencia escolar. Sin embargo, durante todo el trabajo de campo no se obtuvo evidencia de ello en ninguno de las escuelas.

Lo que los centros manifiestan o definen como trabajo de convivencia se reduce al control de la disciplina del estudiantado; siendo las dos principales estrategias institucionales de abordaje de la violencia escolar: la baja en las calificaciones y la suspensión de clases, haciéndose así presente una respuesta institucional violenta que es contradictoria con los principios establecidos por las Normas para la Convivencia Armoniosa (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2013a, artículo 23). Además, destaco que solo la violencia entre estudiantes (fundamentalmente la física) y de estudiantes a docentes es sancionada, evidenciándose así una comprensión reduccionista sobre la problemática, que no contribuye a la creación de un clima escolar positivo, pero si al reforzamiento de una cultura escolar adultocéntrica, que deja impune a los docentes en su ejercicio de violencia en tanto se considera una estrategia pedagógica válida.

- a. Ante una pelea física de dos o más estudiantes, separarles es una de las primeras respuestas institucionales. Sin embargo, los y las docentes no intervienen directamente en esto, sino que les indican a otros estudiantes para que así procedan. Eso se encuentra justificado, según los planteamientos docentes, en que quieren evitar ser golpeados/as, pero también en que luego se les puede acusar de haber maltratado a un/a estudiante. El centro educativo B cuenta con una policía escolar y, ante una pelea que se considera de gran magnitud, se le solicita su intervención para detenerla.
- b. La calificación es utilizada como un factor de amenaza y una manifestación de violencia de la escuela, constituyéndose en una expresión del abuso de poder,



ejercido por el personal docente hacia el estudiantado. Aunque ningún docente lo admite, se trata de una práctica generalizada que pone de manifiesto la naturaleza sancionadora que persiste en la evaluación educativa y que produce y reproduce el fracaso escolar. Esto es coherente con los planteamientos de Perrenoud (2008b), quien reflexiona sobre cómo la noción de éxito escolar es un constructo escolar que genera desigualdad.

- c. Ante casos específicos de robos, el cuerpo docente recurre muchas veces a revisar las mochilas dentro del aula y/o a solicitar que el artículo robado aparezca. En adición, para hacer frente al porte y uso de armas, se realizan inspecciones (pesquisas) de manera recurrente a lo largo del año escolar.
- d. Tras haber estado involucrado en algún episodio violento, el o la estudiante inicia una especie de ruta crítica que siempre incluye su paso por la Dirección, y posteriormente —para muchos de los casos— se convoca a sus familias y finalmente, se les suspende. Es importante destacar que, en los grupos focales, la mayoría del alumnado expresó haber estado en la Dirección como consecuencia de algún episodio de violencia en el que había estado involucrado. Al respecto es necesario destacar varios aspectos:
  - La frecuencia con la que ocurren situaciones de violencia en los centros, demandan de una importante inversión de tiempo por parte de todo el equipo de gestión.
  - Las intervenciones realizadas por las directoras, orientadoras y coordinadoras pedagógicas son todas denominadas por el estudiantado como “ir a la dirección”. Esto pudiese significar que no existe diferencia significativa en el tipo de intervención que realizan los distintos actores.
  - Muchos de los casos de conflicto y violencia entre el estudiantado reciben —por parte del personal docente y los equipos de gestión—, un manejo a modo de “chisme”, donde parece más importante el conocer y reiterar los detalles del hecho en sí, que profundizar en las motivaciones del mismo y aportar a la construcción de una sana convivencia.
  - En los casos en que hubo alguna persona adulta testigo del episodio de violencia, es este el testimonio que se asume como el verdadero. De

esta manera se pone de manifiesto una concepción adultocéntrica, donde la voz y consideración adulta es entendida como principal, neutral y válida, y que refuerza el posicionamiento del estudiantado como “objeto” sin espacios de participación.

- Estudiantes que ejercen violencia física a modo de defensa, tras ser víctimas constantes de violencia verbal, suelen ser sancionados pero no así el resto, es decir, sus agresores iniciales. Así, se evidencia la consideración arraigada en el cuerpo docente y equipos de gestión, de que los insultos, burlas y amenazas no constituyen violencia, dejando a quienes la ejercen muchas veces impunes.
- e. La suspensión del alumnado de las clases es la principal estrategia utilizada por el centro educativo para hacer frente a la violencia escolar, siendo esto un acto de exclusión y de violación a su derecho a la educación.
- Las suspensiones son, a la vez, una acción que se lleva a cabo y una amenaza que pretende en vano que el estudiantado mejore su comportamiento.
  - Al indagar sobre el tiempo de las suspensiones, alumnos y alumnas plantean que estas pueden ir desde un par de días a semanas o incluso un mes. Se evidenció la falta de criterios formales sobre cómo se determina la cantidad de días de suspensión aplicada a cada caso, evidenciado que esto queda al criterio subjetivo del equipo de gestión, según se considere grave el hecho y/o reincidente la persona.
  - Por cada suspensión, el o la estudiante va acumulando una ficha, y según sus propios testimonios en ambos centros, con tres fichas acumuladas se corre el riesgo de expulsión. Sin embargo, parecería que esto, más que una realidad, es un factor de amenaza que tampoco contribuye a que la situación de violencia escolar cambie ni mejore.

Investigaciones han reportado el uso de la expulsión como estrategia para abordar situaciones de indisciplina y violencia (Del Rey & Ortega, 2005). En República Dominicana, estudios previos también han revelado que la suspensión es una estrategia usual para enfrentar la violencia escolar (Vargas, 2008; Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad

Educativa & Universidad Iberoamericana, 2014). También indican que el perfil de jóvenes que se involucran en actividades delictivas en comunidades urbano marginales, implica en muchos de los casos haber sido previamente expulsados de sus centros educativos por peleas con sus pares, por discusiones reiteradas con docentes y, en el caso de algunos, por usar pelo largo o trenzas (Vargas, 2008). Esto indica que la estrategia de suspensión, además de ser violatoria del derecho a la educación, deja a los escolares expuestos a mayores riesgos.

f. El personal directivo y docente expresó que en sus centros se realizan charlas educativas con las familias, pero durante el estudio no se pudo recabar constancia de ninguna. El vínculo con las familias parece reducido al hecho de que se les llama cuando sus hijos e hijas se involucran en un episodio de violencia, lo cual no favorece a establecer una relación armónica ni de colaboración entre escuelas y familias.

- Convocar a la familia es en muchos casos, el segundo paso luego de que un o una estudiante va a la Dirección y en algunos casos también, el paso previo a una suspensión.
- Varias/os docentes expresaron recolectar evidencias de los actos de violencia ejercidos por el estudiante para presentarlas a modo de pruebas cuando la familia se presente en el centro educativo: fotografías, videos y/o anotaciones en cuadernos. Esto sitúa al docente en un rol fiscalizador, y no de enseñante, que tampoco se distancia de la práctica de grabación de violencia que realiza el propio alumnado.
- La realidad familiar dificulta en muchos casos que estos puedan responder con premura a la convocatoria del centro. A pesar de esto, hasta que la familia no se haga presente en el centro, el o la estudiante se encuentra sin posibilidad de asistir a clases, lo cual es una violación al propio reglamento de convivencia y a su derecho a la educación que tampoco tributa en un mejoramiento de la convivencia escolar.
- Resulta paradójico que la escuela solicita la intervención de la familia para que su hijo o hija no sea violento/a; sin embargo, esto solo deja al estudiantado expuesto a más violencia ya que en el hogar se reacciona golpeándolo y castigándolo. Parecería que la consecuencia de la

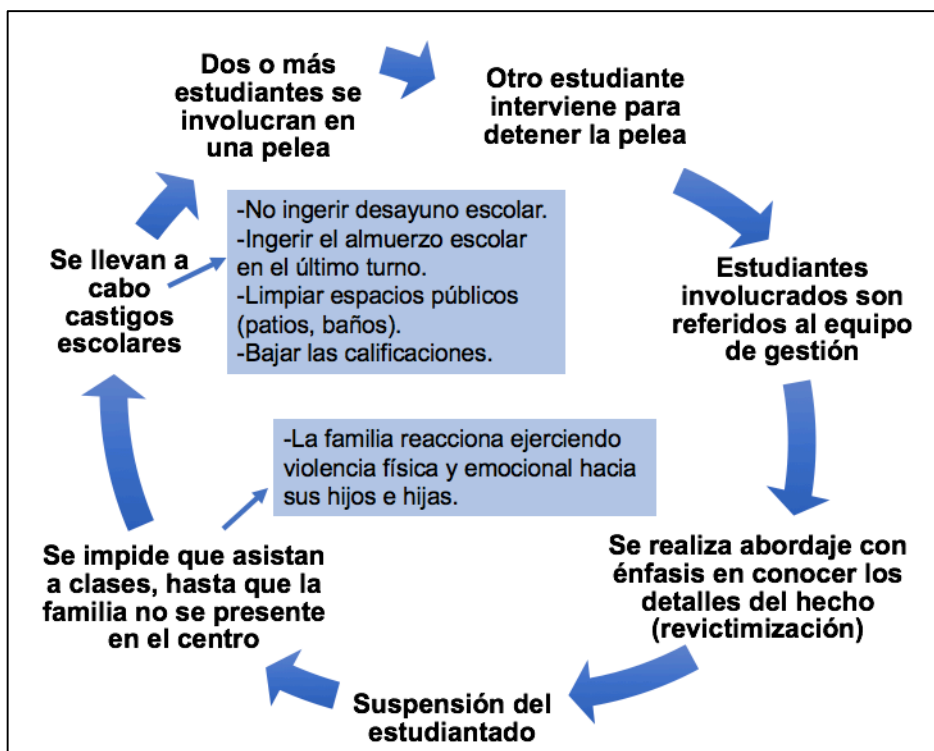
violencia escolar es estar sometido a más violencia en el hogar, lo cual es coherente con la cultura dominicana donde se encuentra naturalizado el castigo físico como medio correctivo.

- g. El estudiantado involucrado en episodios de violencia es castigado poniéndoles a limpiar la escuela, fundamentalmente los baños y el patio. Al parecer, el propósito es humillarles frente al resto del grupo. Esto además de ser totalmente inapropiado, transmite la idea de que el cuidado y la limpieza del espacio público es un castigo y no una responsabilidad colectiva.
- h. Como forma de disminuir la violencia en el momento de cierre de la jornada escolar, los equipos de gestión de ambos centros les dan salida a los distintos grados con una diferencia de minutos para así evitar episodios de violencia al momento de la salida del centro. Lo mismo hacen con estudiantes específicos involucrados en episodios de violencia en ese día, aunque sean del mismo grado.
- i. En el centro educativo A, se les exige a las alumnas asistir con pantalones holgados a la escuela, como forma de minimizar los riesgos de sufrir violencia sexual. Sin embargo, esto no es más que una acción que responsabiliza y culpabiliza a las alumnas por la violencia que puedan sufrir, dejando impunes a los alumnos que la ejercen.
- j. En el centro educativo B, la alimentación escolar es también utilizada como un ejercicio de violencia de la escuela: al estudiante que llega tarde al centro, es decir luego de haber concluido el acto de bandera, se le sanciona no entregándole el desayuno escolar que por derecho le toca por disposición legal. Asimismo, quien haya tenido un considerado “mal comportamiento” se le pone a comer el almuerzo escolar en el último turno, a modo de castigo.

En la figura que se presenta a continuación, se esboza la síntesis de lo que sería la ruta crítica que llevan a cabo los centros educativos ante un caso de violencia física entre estudiantes.

Figura 2

*Ruta crítica de los centros educativos ante un caso de violencia física entre estudiantes*



#### IX.4 Objetivo específico 4: Describir las opiniones de estudiantes y docentes sobre las estrategias institucionales para el abordaje y prevención de la violencia escolar

##### IX.4.1 Valoraciones de las estrategias

Injusticia, indiferencia, indefensión y apatía son los términos con los que condenso las valoraciones que hace el estudiantado sobre las estrategias implementadas por el centro educativo para abordar la violencia escolar. Esto podría explicar el arraigo en el uso de las prácticas de autodefensa y del *no quedarse dao'* como estrategias personales del estudiantado para hacer frente a la problemática.

Fueron las alumnas quienes con más énfasis plantearon su sensación de indefensión. Además, alumnas y alumnos de todos los grados consideraron

que las medidas que toman sus centros educativos son injustas y autoritarias pues no existen reglas claras ni simétricas. Es relevante también destacar que las alumnas expresan que existe un favoritismo hacia los alumnos, mientras que los alumnos expresan lo contrario. Estos hallazgos coinciden con investigaciones que plantean que el alumnado no suele objetar la existencia de normas, sino su inconsistencia, ambigüedad y el no haber participado en su creación (Kessler, 2002; Del Rey & Ortega, 2005; Thornberg, 2008).

Por su parte, docentes y estudiantes coinciden en valorar que las estrategias que implementa el centro no logran mejorar ni erradicar la situación de violencia escolar. Los equipos de gestión y cuerpos docentes justifican esto en el poco apoyo que reciben por parte de las familias. Interesante es notar que a pesar de que los centros educativos admiten la ineffectividad de las estrategias, estas se continúan utilizando de manera automática y nada reflexiva.

#### **IX.4.2 Propuestas por parte de docentes**

Al momento de proponer nuevas estrategias para abordar y prevenir la violencia escolar, el personal docente de ambos centros educativos enfatiza fundamentalmente la importancia de fortalecer el trabajo con las familias, lo cual es coherente con su comprensión de que en la familia se encuentran las causas principales de la violencia. Siguiendo las reflexiones de Ortega (2008), puedo afirmar que esto se constituye en un mecanismo de desplazamiento de responsabilidad y de perplejidad moral. Esta última entendida como la actitud de reconocer los hechos violentos sin asumir un accionar crítico y activo para detenerlos.

Otra propuesta, que emerge con fuerza en el centro educativo B —quizás al ser de modalidad de jornada escolar extendida—, es la importancia de realizar transformaciones curriculares vinculadas a la incorporación de una mayor presencia del arte, el deporte, y de la educación técnico-profesional. Sin embargo, realizan este planteamiento a modo de demanda al Ministerio de Educación y no como cambios que pueden empezar a gestarse desde su

propio quehacer docente cotidiano. De esta manera, la escuela no se mira de manera autocrítica ni se asume como parte activa en la solución de la problemática de la violencia escolar. Esto es coherente con los planteamientos de Del Barrio et al. (2003), quienes señalan que el atribuir el origen y la explicación de la violencia escolar a causas externas provoca que las y los docentes asuman poca responsabilidad específica en la prevención de la misma.

#### **IX.4.3 Propuestas por parte del estudiantado**

En ambas escuelas, el estudiantado expresó con frecuencia la necesidad de tener normas y acciones de mayor control y vigilancia para prevenir la violencia escolar: colocación de cámaras de videos, incorporación de más policías escolares y la expulsión definitiva de estudiantes reincidentes en episodios de violencia. Esto guarda relación con el hecho de que esta población carece de referentes de relacionamientos no violentos en sus contextos familiares y en el propio contexto escolar, por lo que se tratan de propuestas que emergen desde el marco de lo conocido y vivenciado.

Además, las alumnas de 5° y 6° en ambos centros educativos plantearon como propuesta volver a un sistema de educación diferenciada por sexo. Si bien esto es coherente con su percepción de que los alumnos son intrínsecamente más violentos, es una propuesta cimentada en una lógica de exclusión, que naturaliza la violencia como parte inherente a la identidad masculina y que evidencia la vulnerabilidad e indefensión a la que están expuestas las mujeres, las adolescentes y las niñas en los diversos espacios sociales.

Por otra parte, fueron los alumnos y las alumnas quienes formularon un mayor número de propuestas que pudieran dar pie a la elaboración de programas integrales de prevención de la violencia, donde se considere el proceso de enseñanza-aprendizaje como elemento intrínseco de la construcción de convivencia. Estas propuestas se centran en realizar:

- a. Modificaciones de la planta física del centro educativo, sobre todo en lo relacionado al acondicionamiento de los baños; la amplitud del patio, la cancha deportiva y la biblioteca, así como a la incorporación de comedores, bebederos y juegos de patio.
- b. Transformaciones en la metodología de enseñanza-aprendizaje, que incluyen la incorporación de enseñanza de artes y deportes, y la demanda de que en las escuelas existan más libros y más computadoras. Además, sus testimonios hacen evidente la necesidad de trabajar desde estrategias metodológicas y recursos que respondan a los diversos intereses de todo el estudiantado, como forma de generar sentido de pertenencia con el centro educativo y aprendizajes significativos. Esto, a su vez, contiene otras dos sugerencias:
- Realizar transformaciones en el uso pedagógico del tiempo, ampliando los períodos destinados al recreo y a actividades lúdicas, y desestimando las asignaciones de tareas para realizar en el hogar. Esto último emergió con más fuerza en el centro educativo B al ser de modalidad de jornada escolar extendida.
  - Cambiar sus actuales docentes por nuevos maestros y maestras que les enseñen más y les traten mejor, con el objetivo de lograr aprender.
- c. En el centro educativo A, el estudiantado planteó la necesidad de que existan mayores espacios de participación estudiantil en las decisiones de la escuela. En el centro educativo B, el estudiantado planteó la necesidad de ellas y ellos mismos cambiar, es decir, establecen la necesidad del cambio interior-personal para generar una transformación en la manera en que se relacionan.



## **IX.5 Siete conclusiones a modo de síntesis**

Los hallazgos de la presente investigación se constituyen en información clave para el diseño e implementación de programas y estrategias de prevención de la violencia escolar en República Dominicana. A modo de síntesis, enunció siete (7) principales conclusiones:

1. La violencia escolar es un modo de relacionamiento cotidiano que invade todos los momentos, espacios y sujetos de la escuela, y que asume múltiples direccionalidades y múltiples manifestaciones.

2. El adultocentrismo, el sexismo y el racismo sostienen y perpetúan la violencia escolar.

3. Escuchar a los sujetos en posición de subordinación visibiliza importantes manifestaciones de violencia. Tal es el caso de la violencia de docentes a estudiantes y de la no atención a la diversidad como violencia institucional, que solo emergieron tras el diálogo recurrente con estudiantes. De igual modo, la violencia sexual de la que son víctimas las alumnas solo fue posible identificarla tras el diálogo con estas últimas.

4. Aunque reconocen sus consecuencias negativas, docentes y estudiantes justifican el ejercicio de la violencia en su cotidianidad.

- Para el cuerpo docente, la violencia escolar es: un recurso pedagógico y una problemática responsabilidad de la familia.
- Para el estudiantado, la violencia escolar es: una forma de diversión, una protección para no volver a ser víctima y un acto de valentía que genera respeto y autoridad ante sus pares.

5. En estudiantes y docentes se evidencia carencia de inteligencia emocional, así como asimilación de mecanismos de desconexión moral y de desplazamiento de responsabilidad.

6. Los centros educativos no cuentan con planes integrales para el abordaje y prevención de la violencia escolar. Se actúa de manera reactiva, perpetuando la misma lógica violenta que se pretende erradicar.

7. Los centros educativos son un espacio de riesgo para ser víctima de violencia y también para constituirse en agresor/a. Sin embargo, existe una paradoja que se constituye en una oportunidad de acción: estudiantes perciben sus escuelas como espacios más seguros que sus comunidades y hogares.



## **CAPÍTULO X**

### **Fortalezas, limitaciones y propuestas**

#### **X.1 Fortalezas y limitaciones del estudio**

Los escasos antecedentes investigativos sobre la violencia escolar en República Dominicana han constituido un elemento clave en la decisión de trabajar la temática desde un enfoque cualitativo, y a través de procedimientos propuestos por la teoría fundamentada; a fin de profundizar en la comprensión de la violencia escolar, desde los marcos de interpretación y experiencias de los propios docentes y estudiantes. Entre las principales fortalezas de este estudio se pueden destacar las siguientes:

- Proporciona un valioso cuerpo de información sobre las opiniones y experiencias que reportan estudiantes y docentes acerca de la violencia escolar.
- La realización de una inmersión en el trabajo de campo durante cuatro meses en cada centro educativo, utilizando cuatro técnicas de levantamiento de información, aporta confiabilidad a sus resultados y conclusiones. Los hallazgos se consideran consistentes y coherentes a lo interno de cada centro educativo estudiado e incluso de manera transversal.
- El abordaje de la violencia escolar desde un enfoque metodológico cualitativo permitió que emergieran y se profundizara en temáticas originalmente no previstas y que resultan clave en la comprensión del fenómeno de la violencia escolar en el contexto dominicano. En ese sentido, la realización de los talleres lúdicos-creativos fue un elemento crucial para lograr empatía y confianza con el estudiantado; así como también para permitir la libre exploración sobre las cuestiones de interés para este estudio sin rígidas categorías preconcebidas.
- Pone de manifiesto la existencia de diversas expresiones de violencia de docentes hacia estudiantes, lo cual se constituye en un obstáculo para la mejora de la calidad educativa, y lo cual se espera sea profundizado en futuras investigaciones.

Dicho lo anterior, es importante también resaltar las limitaciones de la presente investigación para así situar sus resultados en un justo alcance. Considero que estas limitaciones vienen dadas, en gran medida, por la complejidad de la problemática trabajada:

- La dificultad para conseguir dos centros educativos dispuestos a participar del estudio revela lo complejo y sensible de la temática de la violencia escolar. Esto es coherente con la resistencia de los equipos de gestión y el personal docente a abordar y/o profundizar en algunas temáticas.
- El estudio se realizó en dos centros educativos públicos de contextos urbano-marginales de República Dominicana. Si bien los hallazgos son coherentes a la cultura adultocéntrica, patriarcal y racista predominante, se hace necesario profundizar y comparar las manifestaciones de violencia escolar en el ámbito rural y urbano, así como en el sector público y privado, desde estudios de diseños mixtos e incorporando las percepciones y las vivencias de familias y comunidades.

## **X.2 Futuras líneas de investigación**

La tesis doctoral *“Estar, ser y con-vivir en la escuela. La violencia escolar desde las voces de estudiantes y docentes”* deja abierta nuevas inquietudes a responder en el contexto específico dominicano. Por un lado, considero importante que sus resultados puedan ser enriquecidos y complementados a través de futuros estudios cuantitativos que permitan la comparación con la comunidad científica internacional. Junto a esto, resalto la necesidad de la posterior profundización en los siguientes aspectos:

- La violencia escolar en el nivel inicial de la educación dominicana.
- Las manifestaciones y características de la violencia sexual en el ámbito escolar.

- La violencia en las relaciones de pareja presentes en los contextos escolares, así como la prevalencia de la violencia cibernética en el alumnado.
- Las formas y motivos de implicarse que tienen alumnos y alumnas en la dinámica de la violencia escolar desde un análisis de género. Además, la relación de esto con sus niveles de inteligencia emocional percibidos.
- La noción de violencia como diversión, y las características y formas de implicación de estudiantes “enchinchadores” y “chivatos” en la dinámica de la violencia escolar.
- Las manifestaciones y características de la violencia escolar en los ámbitos públicos y privados, así como en los niveles rural y urbano, incorporando las consideraciones de estudiantes, docentes, personal de apoyo y familias. Junto a esto, profundizar en el impacto y las oportunidades de mejora que la jornada escolar extendida representa para la convivencia escolar.
- La relación entre los estilos de liderazgo educativo y la convivencia escolar, así como la prevalencia de la violencia de docentes hacia estudiantes en su práctica áulica.
- El impacto de la violencia escolar en el bienestar docente y el síndrome de agotamiento profesional, y su relación en el rendimiento académico del estudiantado.
- Las necesidades formativas del cuerpo docente y, de manera especial, del personal de orientación y psicología, de cara a la atención y prevención de la violencia escolar, así como también del cuerpo de policía escolar.
- Valoraciones y niveles de aplicación de las *Normas del Sistema Educativo Dominicano para la Convivencia Armoniosa en los Centros Educativos Públicos y Privados* (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2013a), de cara a una revisión profunda de las mismas.
- Factores de protección y oportunidades de cambio que encierran los centros educativos para favorecer una convivencia armónica, rescatando la consideración del estudiantado de la escuela como espacio seguro.

### **X.3 Algunas recomendaciones finales**

La violencia escolar ha de comprenderse desde una mirada integral, identificando las condiciones estructurales y culturales que la generan, reproducen y perpetúan. Por tanto, no debe abordarse aisladamente a partir exclusivamente de los episodios violentos que ocurren o solo desde las características individuales de quienes la ejercen o de quienes son víctimas. Más bien, debe ser comprendida y atendida como una forma de relación basada en las desigualdades y el abuso que invade todos los espacios y todos los momentos del centro educativo, y que asume distintas manifestaciones y direccionalidades.

Si bien resulta imposible pretender que la escuela brinde respuesta en todos los ámbitos a la complejidad del fenómeno, tampoco puede subestimarse el potencial transformador que la escuela puede tener cuando asume su responsabilidad como formadora de ciudadanía. Necesario es pues repensar las escuelas como instituciones educativas con dos grandes propósitos interconectados entre sí: el logro de los aprendizajes de todo el estudiantado y el desarrollo de modelos de convivencia armónica intergeneracional y entre pares.

Reconociendo que no existen causas únicas ni manifestaciones simples ni unidireccionales en la problemática de la violencia escolar, es necesario apuntar al diseño e implementación de un *programa integral para la construcción de la convivencia escolar y la prevención de la violencia*. El mismo ha de fundamentarse en el derecho a una educación de calidad, que se desarrolle en un entorno seguro y armónico para todas y todos. Esto debe implicar la integración de los principios de la atención a la diversidad, la igualdad de género, la interculturalidad, la educación emocional y la participación activa del estudiantado.

En ese sentido, propongo cinco componentes a considerar en la elaboración del citado programa, con el objetivo de impactar en lo pedagógico, lo organizativo y lo relacional en la vida escolar, y garantizar que las escuelas se construyan como espacios seguros:

a. *Diagnósticos participativos y sistema de información*

Reconocer la complejidad de la violencia escolar, en los contextos comunes y particulares de cada centro educativo, debe ser el punto de partida para elaborar programas que sean coherentes, integrales, contextualizados y sostenibles en el tiempo y que, por tanto, logren impactar efectivamente en el mejoramiento de la convivencia escolar.

Es relevante que todo diagnóstico se realice con una metodología participativa, que genere espacios honestos de reflexión y autorreflexión, entre todos los actores de la comunidad escolar, sobre las formas en que sus propias actitudes, creencias y prácticas favorecen o no la violencia escolar. Estos insumos serían clave en la elaboración del programa integral de acción, que podría trabajarse en colaboración desde redes de centros cercanos y/o de características similares.

Junto a esto, es importante definir mecanismos internos y externos de monitoreo y evaluación de avance en los objetivos propuestos. En ese sentido, es necesario conocer y aprender de las experiencias de otros países que han implementado observatorios y/o sistemas nacionales de información sobre la violencia escolar.

b. *Formación vivencial y continua de docentes y estudiantes*

La construcción de convivencia escolar y la prevención de la violencia requieren la acción comprometida de toda la comunidad educativa. Para lograrlo, es fundamental la formación de sus actores a través de estrategias que consideren sus propias historias de vida personales y profesionales.



Uno de los desafíos que enfrentamos es lograr que la convivencia y la prevención de la violencia escolar sean incorporadas como dimensiones clave y transversales del desarrollo profesional docente en República Dominicana. De esta manera, los y las docentes serán y se sentirán competentes para hacer frente a los retos de la convivencia escolar que implica su acción educadora.

Propongo que la formación docente se base en el logro de cuatro grandes objetivos:

- Sensibilizar y formar a los y las docentes en las raíces estructurales y culturales de la violencia, sus características y sus manifestaciones.
- Contribuir al fomento de sus competencias socioemocionales y ciudadanas, a través del desarrollo de experiencias y espacios docentes para el trabajo con las emociones, los sentimientos y los valores, como vías para:
  - deconstruir los cimientos adultocentristas en la pedagogía tradicional
  - propiciar el florecimiento del sano afecto y estima, la autonomía y la empatía
  - potencializar el rol docente como apoyo emocional y referente de relación con su alumnado
- Formar a los y las docentes en el manejo de estrategias de intervención psico-educativas que les permitan identificar, atender y prevenir las distintas manifestaciones y tipologías de violencia escolar, desde estrategias innovadoras y eficaces coherentes con la realidad de su contexto, y que permitan trascender:
  - de lo punitivo a lo preventivo
  - de la vigilancia a la confianza
  - de la imposición al diálogo
  - de la exclusión a la participación
  - de la indiferencia a la empatía
- Fortalecer las destrezas y estrategias docentes para fomentar:
  - el aprendizaje y el trabajo cooperativo
  - la atención a la diversidad
  - el bienestar y la convivencia escolar

- la participación y la construcción de ciudadanía

Junto a lo anterior, destaco la importancia de contar con un personal de orientación y psicología que cuente con las herramientas para realizar intervenciones psicopedagógicas de detección, atención y prevención de la violencia escolar, y de construcción de un ambiente de sana convivencia.

En relación al estudiantado, resulta crucial que participen en procesos vivenciales y formativos permanentes centrados en la educación emocional y afectiva, y en la educación en valores y para la ciudadanía. Asimismo, contar con planes integrales de capacitación en educación sexual y educación reproductiva.

c. *Elaboración participativa y puesta en marcha de protocolos de actuación basados en lo preventivo*

Es necesaria la revisión las *Normas del Sistema Educativo Dominicano para la Convivencia Armoniosa en los Centros Educativos Públicos y Privados* (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2013a) por su carácter sancionador y adultocéntrico. Propongo la elaboración de protocolos de abordaje que consideren la amplitud de manifestaciones de violencia escolar que ocurren (por tipología y por actores en todos los momentos y espacios de la vida escolar). Estos protocolos deberían centrarse en la atención directa a casos y en la prevención; así como en apuntar al logro de nuevas formas de relación con las familias y comunidades. Además, deben fortalecer el compromiso y las responsabilidades de los centros educativos en la educación para la prevención de la violencia de género, violencia racista y violencia adultocéntrica.

d. *Mejora de la gestión y la organización escolar*

La mejora de la convivencia escolar requiere de la construcción de mecanismos y espacios de participación real del estudiantado en la vida escolar y, por tanto, de la gestión democrática y no adultocéntrica de los

centros educativos y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se debe avanzar hacia la elaboración e implementación de normas consensuadas centradas en favorecer la convivencia y los aprendizajes, y promover la creación de relaciones intergeneracionales que trasciendan lo estrictamente académico.

Para lograr todo lo anterior, es imprescindible que el cuerpo docente maneje, desde la sensibilidad, herramientas teóricas y prácticas para la atención a la diversidad; así como estrategias para propiciar la creatividad, la curiosidad, la motivación y la integración del estudiantado en su propio proceso de aprendizaje; y para hacer un uso del tiempo escolar flexible, que respete la multiplicidad de ritmos, modos e intereses de aprendizajes (Wubbels & Brekelmans, 2005; Belleï, 2009). Además, es importante que cada estudiante cuente con herramientas y orientaciones para implementar estrategias como las de ayuda entre iguales y los programas de mediación y resolución pacífica de conflictos.

e. *Generar actuaciones en distintos niveles*

Los centros educativos son parte de un sistema social. Por tanto, la prevención de la violencia escolar requiere de la creación y puesta en marcha de actuaciones en distintos niveles complementarios entre sí: el aula como unidad de aprendizaje e interacción social, el centro educativo como institución, y las familias y las comunidades como sistema de socialización más amplio.

En relación a esto último, es imprescindible que un programa integral para la construcción de la convivencia escolar y prevención de la violencia, considere la realización de alianzas intersectoriales para, entre otras cosas, atender los factores familiares y comunitarios que inciden en la violencia escolar, y favorecer el incremento de opciones de actividades deportivas y culturales en los sectores desfavorecidos. Además, campañas de difusión y sensibilización sobre la amistad, el diálogo y nuevas formas de jugar no violentas contribuirían a tales fines.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovay, M. (2005a). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 53-66.
- Abramovay, M. (2005b). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 833-864.
- Abromoavay, M. y Das Graças, M. (2005). *Violences in schools*. Brasilia: Unesco.
- Acero, S. (2013). El impacto emocional y las consecuencias del ciberacoso. Acoso entre iguales. Ciberacoso. *Revista digital de la Asociación Convives*, (3), 49-52. Recuperado de <http://convivesenlaescuela.es>
- Agnès, A. (2007). Local authorities coping with SBV. En R. Ortega, J. Mora-Merchán y T. Jäger. (Eds). (2007). *Acting against school bullying and violence. The role of media, local authorities and the internet (E-book)* (pp. 74-103). Landau, Germany: Empirische Paedagogik.
- Aguado J.C. y De Vicente, J. (2006). Gestión democrática de las normas. En J.C. Torrego (Coord.). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (pp.139-172). Barcelona: Graó.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. Reino Unido: The University of Manchester.
- Akiba, M. y Han, S. (2007). Academic differentiation, school achievement and school violence in the USA and South Korea. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(2), 201-219.
- Albaladejo, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante, España.
- Albaladejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Reig-Ferrer, A. y Fernández-Pascual, M. D. (2013). ¿Existe Violencia Escolar en Educación Infantil y Primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de Psicología*, 29(3), 1060-1069.
- Almeida, J., Cabral-Xavier, A., Martins, S. y Leite-Cavalcanti, A. (2014). Prevalência e Tipos de Bullying em Escolares Brasileiros de 13 a 17 anos. *Rev. salud pública*, 16(2), 173-183.
- Alonso, A. (2011). *Pedagogía de la interioridad. Aprender a "ser" desde uno mismo*. Madrid: Narcea.

- Alonso, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.
- Alonso, P. (2009). La visión del fenómeno bullying en alumnos del Curso de Aptitud Pedagógica en los años 2005/06 y 2006/07: semejanzas y diferencias. *Estudios Sobre Educación*, 17, 125-144.
- Alonso-Tapia, J. y Fernández-Heredia, B. (2009). Un modelo para el análisis del clima motivacional de clase: validez transcultural e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 32(4), 598-612.
- Alsaker, F.D. y Vilén, U. L. (2010). Bullying en la escuela infantil. En R. Ortega (Coord.). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 129-163). Madrid: Alianza.
- Álvarez-García, D., Doborro, A., Álvarez, L., Núñez, J. y Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 17(2), 337-360.
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Rodríguez, C., Núñez, J. y Álvarez, L. (2013). El consenso de normas de aula y su relación con bajos niveles de violencia escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 36(2), 199-217.
- Álvarez-García, D., Menéndez, S., González-Castro, P. y Rodríguez, C. (2012). Hiperactividad-impulsividad y déficit de atención como predictores de participación en situaciones de violencia escolar. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12 (2), 185-202.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen.
- Andréu, J., García-Nieto, A. y Pérez, A.M. (2007). *Evolución de la Teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Andújar, C. y Rosoli, A. (2014). Enseñar y aprender en la diversidad: el desarrollo de centros y aulas inclusivas. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp.47-59). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Fundación Mapfre.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Araos, C. y Correa, V. (2004). *La escuela hace diferencia. Aproximación sociológica a la violencia escolar*. Santiago de Chile: Fundación Paz Ciudadana.
- Ararteko. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos. Informe del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV*. País Vasco: Ararteko.

- Araya Fabio, C. (2014). *La danza como generadora de una convivencia armoniosa al interior del aula. Estudio sobre cuáles de los factores del comportamiento escolar desadaptativo son modificados por un taller de danza extra programático realizado a estudiantes de educación general básica*. (Tesis de pregrado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile, Chile.
- Armada, I. (2012). Negociación y comunicación no violenta: una razón para la paz. En E. Vinyamata (Coord). *Vivir y convivir en paz. Aprender a vivir con uno mismo y con el entorno* (pp. 125-134). Barcelona: Graó.
- Aróstegui, J. y Martínez, J. (2005). La violencia en los centros escolares de educación secundaria: un estudio multicasos. *Praxis Educativa*, 9, 85-93.
- Arrebola, I. A., Ortiz, M., Rojas, G. y Herrera, L. (2009). Convivencia escolar: percepciones de los profesores de Primaria y Secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(1), 1-12.
- Arribas, J.M. y Torrego, J.C. (2006). El modelo integrado. Fundamentos, estructuras y su despliegue en la vida de los centros. En J.C. Torrego (Coord.) *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (pp. 27-67). Barcelona: Graó.
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 117-135.
- Asociación Escuela y Autogestión. (2009). *Tomemos la palabra. La voz del alumnado de Educación Secundaria en Puente de Vallecas*. Madrid: Popular.
- Astor, R., Benbenishty, R. y Núñez, J. (2009). School Violence and Theoretically Atypical Schools: The Principal's Centrality in Orchestrating Safe Schools. *American Educational Research Journal*, 46(2), 423-461.
- Astor, R., Guerra, N. y Van Acker, R. (2010). How Can We Improve School Safety Research? *Educational Researcher*, 39(1), 69-78.
- Avilés, J.M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J.M. (2013). Bullying y cyberbullying: apuntes para un proyecto antibullying. Acoso entre iguales. Ciberacoso. *Revista digital de la Asociación Convives*, (3). 4-16.
- Ayala-Carrillo, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493-509.
- Ayuntamiento del Distrito Nacional (ADN) y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2006). *Informe de diagnóstico institucional y de seguridad ciudadana en el Distrito Nacional*. Santo Domingo: ADN, PNUD.

- Aznar, I., Cáceres M. y Hinojo, F. (2008). Formación integral: educar para la convivencia y la paz. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(5), 16.
- Badinter, E. (1992). *XY: La identidad masculina*. Madrid: Alianza.
- Bagwell, C. y Schmidt, M. (2011). *Friendships in childhood and adolescence*. New York: Guilford Press.
- Baird, A. (2012). The violent gang and the construction of masculinity amongst socially excluded young men. *Safer Communities: A Journal of Practice, Opinion, Policy and Research*, 11(4), 179-190.
- Baldry, A., Farrington, D. y Sorrentino, A. (2016). Cyberbullying in youth: A pattern of disruptive behavior. *Psicología Educativa*, 22(1), 19-26.
- Ballester, F. y Calvo, A. (2007). *Cómo elaborar planes para la mejora de la convivencia*. Madrid: EOS.
- Ballester, F. y Arnaiz, P. (2001). Diversidad y violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 39-58.
- Bansel, P., Davies, B., Laws, C. y Linnell, S. (2009). Bullies, bullying and power in the contexts of schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 30(1), 59-69.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Baridon, D. (2010). *Estudio de la violencia escolar en los centros de educación media de Juan Lacaze, Uruguay*. (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares, España.
- Baridon, D. y Martín, G. (2014). Violencia escolar en estudiantes de educación media. *Ciencias Psicológicas*, 8(2), 173-183.
- Barker, G. (2005). *Dying to be Men: Youth, Masculinity and Social Exclusion*. London: Routledge.
- Barreiro, T. (2000). *Conflictos en el aula*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bascón, M. (2013). Conflictividad y violencia de género en adolescentes. Un estudio discursivo del ajuste psicológico en escenarios socioculturales. *Prismasocial*, 11, 206-293.
- Bascón, M. (2014). Adolescencia, género y conflicto. El discurso argumentativo como herramienta de autorregulación. *Boletín de Psicología*, 110, 7-19.
- Bascón, M., Arias, S. y De La Mata, M. (2013). Contenidos y modos conversacionales en adolescentes. Debatiendo sobre conflictos y violencia de pareja. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 489-500.

- Bascón, M., Saavedra, J. y Arias, S. (2013). Conflictos y violencia de género en la adolescencia. Análisis de estrategias discursivas y recursos para la coeducación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 289-307.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Madrid: Paidós.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2009). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre* (2da. Ed.). Barcelona: Tusquets.
- Beane, A. (2006). *Bullying. Aulas libres de acoso*. Barcelona: Graó.
- Beauregard, L.A., Bouffard, R. y Duclos, G. (2005). *Autoestima para quererse más y relacionarse mejor*. Madrid: Narcea.
- Beauvoir, S. (2008). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra.
- Becerra, S. y Paz, C. (Junio de 2013). Convivencia escolar en aulas culturalmente diversas: el fenómeno del prejuicio y la discriminación étnica. En Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Observatorio de Violencia en los Establecimientos Educativos (Presidencia), *V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar: conversar la cultura escolar para construir convivencia*. Congreso llevado a cabo en Santiago de Chile, Chile.
- Becerra, S. (2011). Valores de equidad y aceptación en la convivencia de escuelas en contexto indígena: la situación del prejuicio étnico docente hacia los estudiantes mapuches en Chile. *Revista de Educación*, (2011), 163-181.
- Beech, J. y Marchesi, Á. (Coords). (2008). *Estar en la escuela. Un estudio sobre convivencia escolar en la Argentina*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Fundación SM.
- Belgich, H. (2007). Autonomía, orden escolar y prevención para la igualdad y la libertad. En N. Boggino (Comp). *Convivir, aprender y enseñar en el aula* (pp. 45-64). Madrid: Homo Sapiens.
- Bellei, C. (2009). Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile. *Economics of Education Review*, 28(5), 629-640.
- Benbenishty, R., López, V., Astor, A., Gilkman, H., Raz, T., Ratner, D., Bilbao, M. y Rafaeli, T. (Mayo de 2015). Comparing school violence in Israel and Chile [diapositivas de PowerPoint]. En Ministerio de Educación del Perú y Observatoire International de la Violence á l'Ecole (Presidencia), *Congreso Mundial Sobre Violencia Escolar*. Congreso llevado a cabo en Lima, Perú.



- Benbenishty, R., Zeira, A., Astor, R. y Khoury-Khassabri, M. (2002). Maltreatment of primary school student by educational staff in Israel. *Child Abuse & Neglect*, 26(12), 1291-1309.
- Berger, C. y Caravita, S. (2016). Why do Early Adolescents Bully? Exploring the Influence of Prestige Norms on Social and Psychological Motives to Bully. *Journal of Adolescence*, 46, 45-56.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torreti, A., Paz Arab, M. y Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios Sobre Educación*, 17(22), 21-43.
- Berger, C. y Rodkin, P. (2012). Group influences on individual aggression and prosociality: early adolescents who change peer affiliations. *Social Development*, 21(2), 396-413.
- Binaburo, J.A. y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto. Guía para la mediación escolar*. Barcelona: Ceac.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2014). Educación emocional para la prevención. En R. Bisquerra (Coord.). *Prevención del acoso escolar con educación emocional* (pp. 97-115). Bilbao: Desclée de Breouwer.
- Black, S., Weinles, D. y Washington, E. (2010). Victim strategies to stop bullying. *Youth violence and juvenile justice*, 8(2), 138-147.
- Blanco, R. (1999). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 411-437). Madrid: Alianza.
- Blanco, R. (2006). La equidad social y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*, 4(3), 1-15.
- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En Á. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll. (Coords.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Metas Educativas 2021* (pp. 87-99). Madrid: OEI, Fundación Santillana.
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 11-35). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Fundación SM. Madrid.
- Blankemeyer, M., Flannery, D. y Vazsonyi, A.T. (2002). The role of aggression and social competence in children's perceptions of the child-teacher relationship. *Psychology in the Schools*, 39(3), 293-304.

- Blaya, C. (2003). School violence and the professional socialisation of teachers: The lessons of comparatism. *Journal of Educational Administration*, 41(6), 650-668.
- Blaya, C. (2006). Factores de riesgo escolares. En A. Serrano (Coord.). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp.165-186). Barcelona: Ariel.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R. y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Boggino, N. (2005). *Cómo prevenir la violencia en la escuela. Estudio de casos y orientaciones prácticas*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.
- Boggino, N. (2007). La construcción de lazos sociales y convivencia como instancia para prevenir la violencia en la escuela. En N. Boggino (Comp). *Convivir, aprender y enseñar en el aula* (pp. 65-85). Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.
- Bragg, S. y Manchester, H. (2012). Pedagogías de la voz del alumnado. *Revista de Educación*, 359, 143-163.
- Bralasky, C. (1999). *Re-haciendo Escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Breivik, K., Olweus, D. y Endresen, I. (2009). Does the Quality of Parent-Child Relationships Mediate the Increased Risk for Antisocial Behavior and Substance Use Among Adolescents in Single-Mother and Single-Father Families? *Journal of Divorce & Remarriage*, 50(6), 400-426.
- Brighi, A. y Genta, L. (2010). Bullying: un fenómeno inmoral. En R. Ortega (Coord.). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 105-127). Madrid: Alianza.
- Brodbeck, J., Vilén, U. L., Bachmann, M., Znoj, H. y Alsaker, F. D. (2010). Sexual risk in emerging adults: Gender-specific effects of hedonism, psychosocial distress, and sociocognitive variables in a 5-year longitudinal study. *AIDS Education and Prevention*, 22(2), 148-159.
- Browning, C. (2002). The span of collective efficacy: extending social disorganization theory to partner violence. *Journal of Marriage and Family*, 64(4), 833-850.
- Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(1), 127-141.

- Buelga, S., Ravenna, M., Musitu, G. y Lila, M.S. (2006). Epidemiology and psychosocial risk factors associated with adolescents' drug consumption. En S. Jackson y L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development* (pp. 337-369). United Kingdom: Psychology Press.
- Burget, M. (2012). Aprender a vivir juntos para una cultura de paz. En E. Vinyamata (Coord). *Vivir y convivir en paz. Aprender a vivir con uno mismo y con el entorno* (pp. 47-58). Barcelona: Graó.
- Bustillos, A., Silván-Ferrero, M. D. P., Gaviria, E. y Morales, J. F. (2008). Variables psicosociales y acoso escolar: el papel de las normas de grupo y la identificación grupal. *Revista de Psicología Social*, 23(2), 151-161.
- Caballero, A. (2002). Educación para la paz y la convivencia: implicaciones para la gestión de conflictos escolares. *Cultura y Educación*, 14(4), 403-411.
- Cabezas, H., Carafi, E., Maripangui, C., Nancupil, M. y Ortega, R. (2007). *Orientaciones estratégicas para la formación de monitores en mediación de conflictos escolares*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Cabrera, E. (2005). Palabras que dejan huella: violencia en la escuela a través del discurso. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 49-54.
- Cabrera, V. y Herrera, P. (2016). Una escuela con nuevos ritmos: percepciones sobre el uso del tiempo escolar. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 55(1), 20-37.
- Cáceres, C. F., Salazar, X., Palma, I, Galindo, C., Abarca, H., Aguilar, J. M. y Núñez, A. (2013). *Era como ir, todos los días al matadero...: El bullying homofóbico en instituciones educativas públicas de Chile, Guatemala y Perú*. Lima, Perú: Punto y Gráfica.
- Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba, España.
- Calvo, A. y Ballester, F. (2007). *Acoso escolar: procedimientos de intervención*. Madrid: EOS.
- Calvo, A. y Susinos, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3), 75-88.
- Calvo, A., Haya, I. y Susinos, T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 7-20.
- Callejón, M. y Granados, M. (2003). Creatividad, expresión y arte: terapia para una educación del siglo XXI. Un recurso para la integración. *Escuela Abierta*, (6), 129-147.

- Cámara de Comercio de Bogotá (2014). Análisis, experiencias y gestión de conflictos. *Revista Confluencia*, (2).
- Campanero, M.J., Tabernero, C., López, C. y Martínez, A. (2007). Percepción de diferentes comportamientos de víctimas y agresores en centros escolares según el género. En J. Gázquez, M. Pérez, A. Cangas y N. Yuste (Coords.). *Situación actual y características de la violencia escolar* (pp.151-158). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Campbell, M. A., Slee, P., Spears, B., Butler, D. y Kift, S. (2013). Do cyberbullies suffer too? Cyberbullies perception of the harm they cause to others and to their own mental health. *School Psychology International*, 34(6), 613-629.
- Campo-Redondo, M. y Labarca, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción*, 25(60), 41-54.
- Carbonell, J.L. y Peña, A.I. (2001). *El despertar de la violencia en las aulas. La convivencia en los centros educativos*. Madrid: CCS.
- Carbonero, M., Martín, L., Rojo, J., Cubero, J. y Blanco, M. A. (2002). Visión de la violencia escolar desde la familia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 5(1), 24-27.
- Cardeñoso, O. (2006). *Adolescentes víctimas de maltrato. Programa de intervención en autocontrol emocional*. Bilbao: Mensajero.
- Carpna, A. (2013). Crecimiento emocional en el aula. En P. Darder (Coord.). *Aprender y educar con bienestar y empatía. La formación emocional del profesorado* (pp. 69-101). Barcelona: Octaedro.
- Carretero, R. (2011). Sexo, sexismo y acoso escolar entre iguales. *Revista Complutense de Educación*, 22(1), 27-43.
- Carroll, A., Green, S., Houghton, S. y Wood, R. (2003). Reputation enhancement and involvement in delinquency among high school students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(3), 253-273.
- Carroll, A., Houghton, S., Hattie, J. y Durkin, K. (2001). Reputation enhancing goals: Integrating reputation enhancement and goal setting theory as explanation of delinquent involvement. *Advances in psychology research*, 4, 101-129.
- Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: Cátedra Unesco sobre Paz y Derechos Humanos.
- Castellano, E. (2005). Prevención de la violencia en los centros escolares: el mediador escolar como recurso. En Editorial Laboratorio Educativo. *La mediación escolar. Una estrategia para abordar el conflicto* (pp.17-23). Barcelona: Graó.

- Castellano, E. (2012). La mediación. En E. Vinyamata (Coord.). *Vivir y convivir en paz. Aprender a vivir con uno mismo y con el entorno* (pp. 111-124). Barcelona: Graó.
- Castillo, L. (2010). Cultura escolar y bullying: hipótesis sobre la relación violencia-juventud. *Educación y Ciudad*, 18, 145-157.
- Castillo-Pulido, L. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428.
- Castro, A. (2012). La convivencia de los modernos individuos líquidos. *Perfiles Educativos*, 34(138), 8-18.
- Casullo, M. y Solano, A. (2013). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista de Psicología*, 18(1), 35-68.
- Catteral, J. (2005). Conversation and Silence: Transfer of Learning Through the Arts. *Journal for Learning Through the Arts*, 1(1), 1-12.
- Ceballos, E., Correa, N., Correa, A. D., Rodríguez, J., Rodríguez, B. y Navarro, A. V. (2012). La voz del alumnado en el conflicto escolar. *Revista de Educación*, 358(1), 554-579.
- Ceballos, R. (2004). *Violencia y comunidad en un mundo globalizado. Estudio sobre la violencia en los barrios empobrecidos de la ciudad de Santo Domingo*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26(1), 137-144.
- Cerviño, M., Hernández, G., Latorre, L., Mateos, A., Sasiain, I., Serrato, G., Verdés, P. y Yago, C. (2007). *El amor y la sexualidad en la educación*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Cerviño, M., Hernández, G., Latorre, L., Serrato, G. y Yago, C. (2006). *Experiencias de relación en la escuela: Prevenir la violencia contra las niñas y las mujeres*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Chagas, R. (2005). Los maestros frente a la violencia entre alumnos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1071-1082.
- Chávez, M. (2014). Violencia escolar y marginación social: entre la perspectiva de los sujetos y las dimensiones estructurales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66(2), 1-14

- Cillessen, A. y Borch, C. (2006). Developmental trajectories of adolescent popularity: A growth curve modelling analysis. *Journal of Adolescence*, 29(6), 935-959.
- Collel, J. y Escudé, C. (2014a). Una aproximación al fenómeno del acoso escolar. En R. Bisquerra (Coord.). *Prevención del acoso escolar con educación emocional* (pp.15-42). Bilbao: Desclée de Breouwer.
- Collel, J. y Escudé, C. (2014b). Cómo prevenir las conductas de acoso. En R. Bisquerra (Coord.). *Prevención del acoso escolar con educación emocional* (pp. 43-51). Bilbao: Desclée de Breouwer.
- Concepción, P. y Hernández, P. (2002). Satisfacción del profesorado y violencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 9-14.
- Conderman, G., Walker, D., Neto, J. y Kackar-cam, H. (2013). Student and Teacher Perceptions of Middle School Climate. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 86(5), 184-189.
- Congreso de la República Dominicana (1997). *Ley General de Educación. Ley 66-97*. Santo Domingo, República Dominicana: Congreso Nacional.
- Congreso de la República Dominicana. (2003). *Código para el sistema de protección y los derechos fundamentales de los Niños, Niñas y Adolescentes*. Ley 136-03. Santo Domingo, República Dominicana: Congreso Nacional.
- Congreso de la República Dominicana. (2010). *Constitución Política de la República Dominicana*. Santo Domingo, República Dominicana: Congreso Nacional.
- Consejo Nacional para la Niñez y la Adolescencia (Conani). (2015). *Hoja de ruta nacional para la prevención y eliminación de la violencia contra los niños, niñas y adolescentes en República Dominicana*. Santo Domingo: Conani.
- Cooke, G. (1996). Safe schools for all. En A. Hoffman (Ed.). *Schools, violence and society* (pp.135-151). Westport: Praeger Publishers.
- Corby, E., Campbell, M., Spears, B., Slee, P., Butler, D. y Kift, S. (2015). Students' Perceptions of Their Own Victimization: A Youth Voice Perspective. *Journal of School Violence*, 2015, 1-21.
- Córdoba, F. (2013). *El constructo convivencia escolar en Educación Primaria: naturaleza y dinámicas*. (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba. Córdoba, España.
- Córdoba, F., Del Rey, R., Casas, J. y Ortega, R. (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas*, 16(2), 79-90.

- Córdoba, F., Romera, E y Ortega, R. (2008). ¿Cómo construir la convivencia en un centro educativo? *Revista Padres y Maestros*, 313, 30-32.
- Cowie, H. (2013). El impacto emocional y las consecuencias del ciberacoso. Acoso entre iguales. Ciberacoso. *Revista digital de la Asociación Convives*, (3), 16-24. Recuperado de <http://convivesenlaescuela.es>
- Cowie, H., Naylor, P., Rivers, I., Smith, P. y Pereira, B. (2002). Measuring workplace bullying. *Aggression and violent behavior*, 7, 33-51.
- Crawford, A. M. y Manassis, K. (2011). Anxiety, social skills, friendship quality, and peer victimization: An integrated model. *Journal of Anxiety Disorders*, 25, 924-931.
- Creswell, J. (2002). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Columbus, Ohio: Prentice Hall.
- Cruz Roja Juventud. (2002). *Guía de orientación: Estrategias educativas para la prevención de la violencia. Mediación y Diálogo*. Barcelona: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Cruz, M. (2012). Técnicas grupales para la recogida de la información. En S. Nieto (Ed). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación* (pp. 221-245). Madrid: Dykinson.
- Cruz, M. (2013, 12 de febrero). Pandilla dominicana en Nueva York cuenta con 1,181 miembros activos. *Diario Libre*. Recuperado de: <http://www.diariolibre.com/noticias/pandilla-dominicana-en-nueva-york-cuenta-con-1181-miembros-activos-EMDL371140>
- Cuadros, O. y Berger, C. (Junio de 2013). Agresivo hoy, ¿agresivo mañana? Un estudio longitudinal de la asociación entre la agresión, el estatus social y la empatía en preadolescentes. En Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Observatorio de Violencia en los Establecimientos Educativos (Presidencia), *V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar: conversar la cultura escolar para construir convivencia*. Congreso llevado a cabo en Santiago de Chile, Chile.
- Cugler, M. y Mateescu, O. (2007). School bullying and violence: the role of media. En R. Ortega, J. Mora-Merchán, J. y T. Jäger (Eds). *Acting against school bullying and violence. The role of media, local authorities and the internet (E-book)* (pp. 104-107). Alemania: Empirische Paedagogik.
- Curwin, R. (2014). *Motivar a estudiantes difíciles en contextos educativos desfavorecidos y de exclusión*. Madrid: Narcea.
- Darder, P. (2013). Emociones y educación, una integración necesaria. En P. Darder (Coord.). *Aprender y educar con bienestar y empatía. La formación emocional del profesorado* (pp. 11-22). Barcelona: Octaedro.

- De la Concepción, A. (2015). Concepciones sobre participación de niñas, niños y adolescentes: Su importancia en la construcción de la convivencia escolar. *Cultura, Educación y Sociedad*, 6(2), 9-28.
- Debarbieux, E. (1996). *La Violence en milieu scolaire: 1. État des lieux*. Paris: ESF éditeur.
- Debarbieux, E. (2003). School violence and globalisation. *Journal of Educational Administration*, 41(6), 582-602.
- Debarbieux, E. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris: Odile Jacob.
- Debarbieux, E. y Blaya, C. (2010). Sociología y violencia escolar: un enfoque contextual. En R. Ortega (Coord.). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 355-383). Madrid: Alianza.
- Debarbieux, E., Garnier, A., Montoya, Y. y Tichit, L. (1999). *La Violence En Milieu scolaire: 2. Le désordre des choses*. Paris: ESF éditeur.
- Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2000*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C., Almeida, A., van der Meulen, K., Barrios, Á. y Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 63-78.
- Del Barrio, C., Barrios, A., van der Meulen, K. y Gutiérrez, H. (2003). Las distintas perspectivas de estudiantes y docentes acerca de la violencia escolar. *Revista de Estudios de Juventud*, 62, 65-79.
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, Á. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 9-24.
- Del Castillo, H. y García, A. B. (2002). Una aproximación al análisis de las situaciones de violencia escolar a través de las motivaciones del agresor. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4), 1-4.
- Del Moral, G., Suárez, C., Villarreal, M. E. y Musitu, G. (2014). Tipos de víctimas agresivas en situaciones de bullying en Educación Secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 399-428.
- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., Thompson, F., Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Brighi, A., Guarini, A., Pyzalski, J. y Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50, 141-147.



- Del Rey, R y Ortega, R. (2001a). El Programa de ayuda entre iguales en el contexto del Proyecto Sevilla Antiviolencia Escolar. *Revista de Educación*, 326, 197-310.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001b). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las Comunidades Autónomas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 133-145.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2005). Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. Un estudio preliminar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 805-832.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, 10, 77-89.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 39-50.
- Del Rey, R., Ortega, R. y Feria, I. (2008). Riesgos de la violencia escolar. *Revista de Informe de Investigaciones Educativas*, 22(2), 257-273.
- Del Rey, R., Romera, E.M. y Ortega, R. (2010). Pobreza, subdesarrollo y violencia escolar. En R. Ortega (Coord.). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 251-269). Madrid: Alianza.
- Del Tronco, J. (Junio de 2013). Violencia escolar: una exploración de sus dimensiones. En Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Observatorio de Violencia en los Establecimientos Educativos (Presidencia), *V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar: conversar la cultura escolar para construir violencia*. Congreso llevado a cabo en Santiago de Chile, Chile.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana y Unesco.
- DeRosier, M. y Newcity, J. (2005). Students' Perceptions of the School Climate. *Journal of School Violence*, 4(3), 3-19.
- Devalle, A. y Vega, V. (1999). *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad* (2da. Ed.). Buenos Aires: Aique.
- Díaz-Aguado, M. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Díaz-Aguado, M. (2005a). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4). 549-558.
- Díaz-Aguado, M. (2005b). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.

- Díaz-Aguado, M. (2006a). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación.
- Díaz-Aguado, M. (2006b). Mejorar la convivencia en las aulas a través de la prevención de los conflictos. En Ministerio de Educación y Ciencia. *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 49-97). Madrid: Secretaría General Técnica.
- Díaz-Aguado, M. (2007). Pautas para la prevención de los conflictos. En M. De Esteban (Coord.). *Nuevos retos para convivir en las aulas: construyendo la escuela cívica* (pp. 71-131). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Díaz-Aguado, M. (2009). *Convivencia escolar y prevención de la violencia de género desde una perspectiva integral*. *Revista CEE Participación Educativa*, 11, 59-72.
- Díaz-Aguado, M. y Martínez, R. (2006). La reproducción intergeneracional de la exclusión social y su detección desde la educación infantil. *Psicothema*, 18(3) 378-383.
- Díaz-Aguado, M. y Martínez, R. (2013). Peer bullying and disruption-coercion escalations in student-teacher relationship. *Psicothema*, 25(2), 206-213.
- Díaz-Aguado, M. y Martínez, R. (2014). Types of Adolescent Male Dating Violence Against Women, Self-Esteem, and Justification of Dominance and Aggression. *Interpers Violence*, (1), 1-23.
- Díaz-Aguado, M., Martínez, R. y Martín, G. (2004a). *Prevención de la violencia y la lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Volumen 1: Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M., Martínez, R. y Martín, G. (2004b). Razonamiento moral y violencia. En M. Díaz-Aguado (Coord.). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia* (pp. 191-256). Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M., Martínez, R. y Martín, G. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de educación*, (342), 348-379.
- Díaz-Pintos, G. (2007). Resolución de conflictos y educación. En M. De Esteban (Coord.). *Nuevos retos para convivir en las aulas: construyendo la escuela cívica* (pp. 29-36). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Díez, E. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 79-98.

- Dijkstra, J. y Gest, S. (2015). Peer norm salience for academic achievement, prosocial behavior, and bullying: Implications for adolescent school experiences. *Journal of Early Adolescence*, 35(1), 79-96.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). (2007). *¿Qué dicen los chicos? Datos cuantitativos sobre violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). (2008). *Violencia en las escuelas: Un relevamiento desde la mirada de los alumnos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). (2010). *Relevamiento cuantitativo sobre la violencia en las escuelas desde la mirada de los alumnos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Dogutas, A. (2013). School violence in American Schools: Teachers perceptions. *International Journal of Academic Research. Part b: Social Sciences and Humanities*, 5(3), 87-92.
- Domènech, J. (2011). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- Douglas, I. (2009). *Staying in School: Arts Education and New York City High School Graduation Rates*. New York: The Center for Arts Education.
- Doval, M.I., Martínez-Figueira, M.E. y Raposo, M. (2013). La voz de sus ojos: la participación de los escolares mediante Fotovoz. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 150-171.
- Duarte, J. (2005). Comunicación y convivencia escolar en la ciudad de Medellín, Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 135-154.
- Dubet, F. (2005). Exclusión social, exclusión escolar. En J. Luengo (Comp.) *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea* (pp. 93-106). Barcelona: Pomares.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Egenau, P. (Junio de 2013). Percepción de violencia, roles y dimensiones en establecimientos educacionales municipales de colina. En Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Observatorio de Violencia en los Establecimientos Educativos (Presidencia), *V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar: conversar la cultura escolar para construir convivencia*. Congreso llevado a cabo en Santiago de Chile, Chile.

- Eisenstein, Z. (1977). Hacia el desarrollo de una teoría del patriarcado capitalista y el feminismo socialista. En *Teoría Feminista (Selección de textos)* (pp. 88-89). Santo Domingo, República Dominicana: Ediciones Populares Feministas.
- El Nacional. (2015, 9 de marzo). Policía Escolar garantiza seguridad en centros de estudios. *El Nacional*. Recuperado de: <http://elnacional.com.do/policia-escolar-garantiza-seguridad-en-centros-de-estudios/>
- Elamé, E. (2013). *Discriminatory Bullying. A new intercultural challenge*. Italia: Springer-Verlag.
- Elipe, P., Mora-Merchán, J., Ortega-Ruiz, R. y Casas, J. (2015). Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact. *Frontiers in Psychology*, 6(468), 1-11.
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S. y Del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 20(1), 169-181.
- Elledge, L., Williford, A., Boulton, A. J., DePaolis, K., Little, T. y Salmivalli, C. (2013). Individual and Contextual Predictors of Cyberbullying: The Influence of Children's Provictim Attitudes and Teacher's Ability to Intervene. *Journal of Youth Adolescence*, 42(5), 698-710.
- Ellis, W. y Zarbatany, L. (2007). Peer group status as a moderator of group influence on children's deviant, aggressive, and prosocial behavior. *Child Development*, 78(4), 1240-1254.
- Emler, N. (2009). Delinquents as a minority group: Accidental tourists in forbidden territory or voluntary émigrés? In F. Butera y J. Levine (Eds.). *Coping with minority status: Responses to exclusion and inclusion* (pp. 125-154). New York: Cambridge University Press.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency: The Collective Management of Reputation*. Oxford: Blackwell.
- Emler, N. y Reicher, S. (2005). Delinquency: Cause or consequence of social exclusion? En D. Abrams, M.A. Hogg y J.M. Marques (Eds.), *The Social Psychology of Inclusion and Exclusion* (pp. 211-241). New York: Psychology Press.
- Engberg, J. y Morral, A. R. (2006). Reducing substance use improves adolescents' school attendance. *Addiction*, 101(12), 1741-1751.
- Erazo, Ó. (2010). Reflexiones sobre la Violencia Escolar. *Revista de Psicología GEPU*, 1(3), 74-87.

- Escámez, J. (2001). Los conflictos en la educación secundaria obligatoria. En S. Peiró (Coord.). *Primeras jornadas sobre violencia en educación. Perspectivas interdisciplinares de explicación e intervención pedagógica* (pp. 51-69). Alicante: Club Universitario.
- Escaño, J. y Gil, M. (2006). Motivar a los alumnos y enseñarles a implicarse en el trabajo escolar. En J.C. Torrego (Coord.) *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (pp. 209-244). Barcelona: Graó.
- Eslea, M. y Smith, P. (2000). Pupil and parent attitudes towards bullying in primary schools. *European Journal of Psychology of Education*, 15(2), 207-219.
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., Mona O'Moore, M., Mora-Merchán, J., Pereira, B., Smith, P. y Zhang, W. (2004). Friendship and Loneliness Among Bullies and Victims: Data From Seven Countries. *Aggressive Behavior*, 30(1), 71-83.
- Estévez, E., Inglés, C., Emler, N., Martínez-Monteagudo, M. y Torregrosa, M. (2012). Análisis de la relación entre la victimización y la violencia escolar: el rol de la reputación antisocial. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 53-65.
- Estévez, E., Inglés, C. J. y Martínez-Monteagudo, M. C. (2013). School aggression: Effects of classroom environment, attitude to authority and social reputation among peers. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 22-32.
- Estévez, E. y Jiménez, T. (2015). Conducta agresiva y ajuste personal y escolar en una muestra de estudiantes adolescentes españoles. *Universitas Psychologica*, 14(1), 111-124.
- Estévez, E., Jiménez, T. y Moreno, D. (2010). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: "¿Quién va a defenderme?". *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 177-186.
- Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D. y Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 335-344.
- Estévez, M. (2012). *La convivencia escolar en los centros educativos. Diseño de un programa de intervención a partir del sistema preventivo de Don Bosco*. (Tesis doctoral) Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Estrada, M. y Cano, A. (2013). La violencia en la región noroeste de Chihuahua. Experiencias e impactos desde la comunidad educativa. *Nóesis: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 22(44), 146-179.
- Etxebarria, F. (2001). Violencia escolar. *Revista de Educación*, 326, 119-144.

- Fabbri, S. (2007). La violencia en las clases de Educación Física: reflexiones para su prevención. *Praxis Educativa*, 11, 48-56.
- Fajardo, M., Gordillo, M. y Regalado, A. (2013). Sexting: Nuevos usos de la tecnología y la sexualidad en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 521-534.
- Falla, D., Alós, F., Moriana, J. y Ortega, R. (2012). La violencia entre estudiantes según el profesorado en los Centros de Educación Especial de Córdoba. *Aula Abierta*, 40(1), 3-14.
- Faris, R. y Felmlee, D. (2011). Status struggles: Network centrality and gender segregation in same- and cross-gender aggression. *American Sociological Review*, 76(1), 48-73.
- Farrington, D. y Baldry, A. (2006). Factores de riesgo individuales. En A. Serrano (Coord.). (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp.107-133). Barcelona: Ariel.
- Fernández, C., Domínguez, R., Revilla, J. y Anagnostou, A. (2004). Formas de legitimización de la violencia en TV. *Política y Sociedad*, 41(1), 183-199.
- Fernández, C., Revilla, J. C., Domínguez, R., Ferreira, L. y De Paula, J. M. (2011). Representaciones imaginarias de la interacción y violencia en la escuela. *Athenea Digital*, 11(3), 51-78.
- Fernández, C., Revilla, J., Domínguez, R., Ferreira, L. y Silva, J. P. (2013). Explicaciones y representaciones de la violencia de jóvenes escolares brasileños. *Revista de Educación*. 361, 13-36.
- Fernández, I. (Coord.). (2002). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: Cisspraxis.
- Fernández, I. (2006). Haciendo frente a la disrupción desde la gestión del aula. En J.C. Torrego (Coord.) *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (pp. 173-207). Barcelona: Graó.
- Fernández, I. (2011). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández, I., Villaoslada, E. y Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar. El modelo de 'alumno ayudante' como estrategia de intervención educativa*. Madrid: Catarata.
- Fernández, M.J., Álvarez, M. y Herrero, E. (2010). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Síntesis.
- Ferreira, L. M., De Paula e Silva, J. M., Revilla, J. C., Fernández, C. y Domínguez, R. (2008). A violência no Cotidiano Escolar. *EDUCAÇÃO: Teoria e Prática*, 18(30), 15-23.

- Fielding, M. (2004). "New Wave" Student voice and the Renewal of Civic Society. *London Review of Education*, 2(3), 197-217.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25,1), 31-61.
- Fierro, M. (2005). El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1133-1148.
- Flores, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 67-86.
- Forero-Lodoño, Ó. (2011). La violencia escolar como régimen de visibilidad. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 399-413.
- Foshee, V., Benefield, T., McNaughton, H., Ennett, S., Faris, R., Chang, L., Hussong, A. y Suchindran, C. (2013). The Peer Context and the Development of the Perpetration of Adolescent Dating Violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(4), 471-486.
- Foshee, V., Ennett, S., Bauman K., Benefield, T. y Suchindran, C. (2005). The association between family violence and adolescent dating violence onset. Does it vary by race, socioeconomic status, and family structure? *Journal of Early Adolescence*, 25(3), 317-344.
- Freire, P. (1980). *La Educación como Práctica de la Libertad*. México: Siglo XXI.
- Fuentes, A. (2006). *El valor pedagógico de la danza*. (Tesis doctoral). Universitat de Valencia, Valencia, España.
- Fundación Santa María y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2008). *Estudio de Convivencia Escolar en la República Dominicana*. Santo Domingo: Fundación SM, OEI.
- Funes, S. (2006). Hacia un mayor conocimiento de la mediación y el tratamiento de conflictos. En J.C. Torrego (Coord.) *Modelo integrado de mejora de la convivencia* (pp. 109-138). *Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Furlán, A. (1998). Problemas de indisciplina en las escuelas de México: el silencio de la pedagogía. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 28(4) 611-627.
- Furlán, A. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 631-639.
- Gálvez-Sobral, J.A. (2011a). *Bullying. La percepción de los futuros docentes en Guatemala*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación

Educativa, Ministerio de Educación.

- Gálvez-Sobral, J.A. (2011b). *El fenómeno del acoso escolar (bullying) en Guatemala: resultados de una muestra nacional de sexto grado del Nivel Primario*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.
- Gálvez-Sobral, J.A., Palala, A. y Castellanos, M. (2012). Variables relacionadas con las conductas agresivas y su efecto en el rendimiento académico. Evaluación nacional a graduandos del nivel medio. *Revista de la Universidad del Valle de Guatemala*, (1), 38-46.
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Garaigordobil, M. y Fagoaga, J.M. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2014). *Programa de intervención para prevenir y reducir el ciberbullying*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámides.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V. y Aliri, J. (2014). Victimization, perception of violence, and social behaviour. *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 90-116.
- Garcés, R. (Dir.). (2002). *La convivencia en los centros de secundaria. Las pasiones de la ESO*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.
- García, A. (Ed.). (2011). *Violencia escolar y de género. Conceptualización y retos educativos*. Huelva, España: Universidad de Huelva.
- García, A., Hernández, C., Valencia, M. y Vidal, J. (2007). *La Danza: arte y disciplina para el fortalecimiento del desarrollo integral en el adolescente*. (Tesis de grado). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.
- García, C. (2005). *Educación y diversidad*. Málaga: Aljibe.
- García, L. y López, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555.
- García, P. (2013). *Propuesta de campaña educativa para difundir mensajes que sensibilicen sobre las relaciones y tensiones entre dominicanos y haitianos a escolares de 8 a 12 años de la escuela Aída Cartagena Portalatín en el barrio La Zurza*. (Tesis de grado). Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Santo Domingo, República Dominicana.



- García, R. y Martínez, R. (Coords.). (2001). *Los conflictos en las aulas de ESO. Un estudio sobre la situación en la comunidad valenciana*. Valencia: L'Ullal.
- García-Martínez, J. y Orellana-Martínez, M. C. (2012). Estrategias para la construcción del significado en problemas de convivencia y violencia en el contexto escolar. *Acción Psicológica*, 9(1), 87-100.
- García-Raga, L., Martínez-Usarralde, J. y Sahuquillo, P. (2012). Hacia una cultura de convivencia. La mediación como herramienta socioeducativa. *Cultura y Educación*, 24(2), 207-217.
- Garretón, P. (2013). *Estado de la convivencia escolar, conflictividad y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la provincia de Concepción, Chile*. (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba, España.
- Garretón, P., Gómez-Ortíz, O. y Ortega, R. (2013). Conflictividad escolar en Chile. Comparando la percepción de los miembros de la comunidad educativa. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 247-255.
- Gastic, B. (2008). School truancy and the disciplinary problems of bullying victims. *Educational Review*, 60(4), 391-404.
- Gázquez, J., Cangas, A., Pérez-Fuentes, M., Padilla, D. y Cano, Á. (2007). Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(1), 93-105.
- Gázquez, J., Pérez, M., Cangas, A. y Yuste, N. (2007a). *Situación actual y características de la violencia escolar*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gázquez, J., Pérez, M., Cangas, A. y Yuste, N. (2007b). *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gázquez, J., Pérez, M., Lucas, F. y Palenzuela, M. (2008). Percepción del alumnado universitario sobre el origen de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 69-80.
- Genta, M., Smith, P., Ortega, R., Brighi, A., Guarini, A., Thompson, F., Tippet, Mora-Merchán, J. y Calmaestra, J. (2011). Comparative Aspects of cyberbullying in Italy, England and Spain: Findings from a DAPHNE Project. En Q. Li, D. Cross y P.K. Smith (Eds.). *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (pp. 15-31). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Gento, S. (2003). *Problemas de disciplina y aprendizaje en el sistema educativo*. Madrid: Sanz y Torres.

- Gijón, M. (2004). *Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology, 44*(1), 51-65.
- Giordano, P., Kaufman, A., Manning, W. y Longmore, M. (2015). Teen Dating Violence: The Influence of Friendships and School Context. *Sociological Focus, 48*, 150-171.
- Giráldez, A. y Pimentel, L. (2012). *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Giraldo, M. (2011). Abordaje de la investigación cualitativa a través de la teoría fundamentada en los datos. *Ingeniería Industrial. Actualidad y Nuevas Tendencias, 2*(6), 79-86.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Godás, A., Ponte, D., Santiago, M. J., Castro, C. y Otero, J. M. (2007). Alumnado, familias y profesorado, ¿distintas representaciones de la violencia en la escuela? En J. Gázquez, M. Pérez, A. Cangas y N. Yuste (Coords.). *Situación actual y características de la violencia escolar* (pp. 75-79). Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- Gómez, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10*(26), 693-718.
- Gómez, A. (2013). Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18*(58), 839-870.
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Casas, J. A. y Ortega, R. (2014). Parenting styles and bullying Involvement. *Cultura y Educación: Culture and Education, 26*(1), 132-158.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Parenting styles and bullying. The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. *Child Abuse & Neglect, 51*, 132-143.
- González-Pérez, J. (2004). Alfabetización emocional y prevención de problemas interpersonales. En J. González-Pérez y M. Criado (Coords.). *Educación en la no-violencia. Enfoques y estrategias de intervención* (pp. 77-100). Madrid: CCS.
- Górriz, A. (2009). *Roles implicados en el acoso escolar: comprensión de la mente, maquiavelismo y evitación de responsabilidad*. (Tesis doctoral). Universidad Jaume, Castellón, España.

- Granell, E., Vivas, E., Feldman, L. y Gelfand, D. (1993). *Rechazo escolar. Análisis funcional y posibles estrategias de prevención*. México: Trillas.
- Grañeras, M. y Vásquez, E. (2009). *Prevención de la violencia y mejora de la convivencia en las escuelas: investigación educativa y actuaciones de las administraciones públicas*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación (CIDE), Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Greif, J. y Furlong, M. (2006). The Assessment of School Bullying. *Journal of School Violence*, 5(3), 33-50.
- Guillot, G. (2007). *La autoridad en la educación. Salir de la crisis*. Madrid: Popular.
- Guitart, R. (2009). La autoestima: qué es, qué papel juega en la adolescencia y cómo trabajarla en el aula. En G. Casamayor (Coord.). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria* (pp. 71-97). Barcelona: Graó.
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (2002). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Valencia: L'Ullal.
- Habashy-Hussein, M. (2013). The social and emotional skills of bullies, victims, and bully-victims of Egyptian primary school children. *International Journal of Psychology*, 48(5), 910-21.
- Haigh, A. (2010). *Enseñar bien es un arte. Sugerencias para principiantes*. Madrid: Narcea.
- Harber, C. (2002). Schooling as Violence: an exploratory overview. *Educational Review*, 54(1), 7-16.
- Harding, S. (1996). Rethinking standpoint epistemology: what is "strong objectivity"? En E. Fox Keller y H. Longino (Eds.). *Feminism and Science* (pp. 235-248). New York: Oxford University Press.
- Harding, S. (2007). Feminist Standpoints. En Sharlene Nagy Hesse-Biber (Ed.), *Handbook of Feminist Research* (pp. 45-69). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Harris, S. y Petrie, G. (2006). *El acoso en las escuelas. Los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Paidós Educador.
- Haya, I. (2011). *Dar voz al alumnado en la construcción de escuelas inclusivas: dos estudios de caso sobre proyectos locales de mejora*. (Tesis doctoral). Universidad de Cantabria, Cantabria, España.
- Hayden, C. (2003). Responding to exclusion from school in England. *Journal of Educational Administration*, 41(6), 626-639.

- Hernández, G. y Jaramillo, C. (2005). *Tratar los conflictos en la escuela sin violencia*. Serie de Cuadernos de Educación No Sexista, #14. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Hernández, M. (2008). La violencia en las escuelas: un problema actual a solucionar por la educación, la ciencia, la tecnología y la sociedad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1), 1-12.
- Hernández, R. y Pacheco-Salazar, B. (2009). De la culpa a la redención: Hacia una nueva psicología. *Ciencia y Sociedad*. XXXIV(4), 505-515.
- Hernández, R. (2014). *Aportes de la psicología al análisis de la condición de sobreedad en la educación. De la exclusión a la oportunidad*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). Diseños del proceso de investigación cualitativa. En *Metodología de la investigación* (pp. 494-495). D.F., México: McGraw-Hill.
- Hernando, A. (2011). La violencia en parejas de jóvenes: situación y pautas. En A. García(Ed.). *Violencia escolar y de género. Conceptualización y retos educativos* (81-90 pp). Huelva, España: Universidad de Huelva.
- Herr, K. y Anderson, G. (2003). Violent youth or violent schools? A critical incident analysis of symbolic violence. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 6(4), 415-433.
- Hidalgo, C. (2014, 26 de junio). El código asesino de los Trinitarios, la banda latina más peligrosa de Madrid. *ABC*. Recuperado de: <http://www.abc.es/madrid/20140626/abcp-banda-latina-peligrosael-codigo-20140623.html>
- Hidalgo, L. (2005). Confiabilidad y validez en el contexto de la investigación y evaluación cualitativas. *Revista Venezolana de Investigación*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 5(1) 1-22.
- Hoff, K. E., Reese-Weber, M., Schneider, W. J. y Stagg, J. W. (2009). The association between high status positions and aggressive behavior in early adolescence. *Journal of School Psychology*, 47(6), 395-426.
- Hokoda, A., Lu, H. y Ángeles, M. (2006). School Bullying in Taiwanese Adolescents. *Journal of Emotional Abuse*, 6(4), 69-90.
- Honoré, C. (2005). *Elogio de la lentitud. Un movimiento mundial desafía el culto a la velocidad* (4ta.Ed.). Barcelona: RBA Libros.
- Horno, P. (2004). *Educando el afecto. Reflexiones para familias, profesorado, pediatras*. Barcelona: Graó.
- Horno, P. (2009). *Amor y violencia: la dimensión afectiva del maltrato*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Horno, P. (2012). Afecto y paz. En E. Vinyamata (Coord.). *Vivir y convivir en paz. Aprender a vivir con uno mismo y con el entorno* (pp. 99-109). Barcelona: Graó.
- Hoyos, O., Aparicio, J. y Córdoba, P. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia). *Revista del Programa de Psicología Universidad Del Norte*, 16, 1-28.
- Hunter, S., Mora-Merchán, J. y Ortega, R. (2004). The Long-Term Effects of Coping Strategy Use in Victims of Bullying. *The Spanish Journal of Psychology*, 7(1), 3-12.
- Hutchinson, M. (2012). Exploring the impact of bullying on young bystanders. *Educational Psychology in Practice*, 28(4), 425-442.
- Inglés, C., Torregrosa, M., García-Fernández, J.M., Martínez-Monteagudo, M., Estévez, E. y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41.
- Instituto de la Mujer. (1998). *I Foro de debate: Educar en relación*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Instituto de la Mujer. (2001). *Relaciona: Una propuesta ante la violencia*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación Educativa (Ideice) y Universidad Iberoamericana (Unibe). (2014). *Estudio de prevalencia, tipología y causas de la violencia en los centros educativos de básica y media de la República Dominicana*. Santo Domingo: Ideice y Unibe.
- Jacinto, M. y Aguirre, D. (2014). Violencia escolar en México: construcciones sociales e individuales generadoras de violencia en la escuela secundaria. *Cotidiano*, 186(jul-ago), 35-44.
- Jack, S.L., Shores, R.E., Denny, R.K., Gunter, P.L., DeBriere, T. y DePaepe, P. (1996). An analysis of the relationships of teachers' reported use of classroom management strategies on types of classroom interactions. *The Journal of Behavioral Education*, 6(1), 67-87.
- Jares, X. (2006). Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria. *Revista de Educación*, 339, 467-491.
- Jaureguizar, J. y Ibabe, I. (2012). Conductas violentas de los adolescentes hacia las figuras de autoridad: el papel mediador de las conductas antisociales. *Revista de Psicología Social*, 27(1), 7-24.
- Jennifer, D. y Cowie, H. (2012). Listening to children's voices: Moral emotional attributions in relation to primary school bullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 229-241.

- Jeynes, W. H. (2002). The relationship between the consumption of various drugs by adolescents and their academic achievement. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 28(1), 15-35.
- Jiménez, A. (2007). Las conductas de acoso en el Primer Ciclo de Secundaria en la Provincia de Huelva: un estudio ecológico. En J. Gázquez, M. Pérez, A. Cangas y N. Yuste (Coords.). *Situación actual y características de la violencia escolar* (pp. 19-24). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Jiménez, L. (2010). Arte, cultura y ciudadanía: hacia la construcción de valores. En B. Toro y A. Tallone (Eds.). *Educación, valores y ciudadanía*. Metas Educativas 2021 (pp. 203-214). Madrid: OEI, Fundación Santa María.
- Jiménez, T. y Lehalle, H. (2012). La violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 77-89.
- Jiménez, T.I., Musitu, G. y Murgui, S. (2008). Funcionamiento familiar y consumo de sustancias en adolescentes: el rol mediador de la autoestima. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 139-151.
- Jordán, J. (2009). Cultura escolar, conflictividad y convivencia. *Estudios sobre Educación*, 17, 63-85.
- Juanola, E. (2012). Perdón y reconciliación para vivir en paz. En E. Vinyamata (Coord). *Vivir y convivir en paz. Aprender a vivir con uno mismo y con el entorno* (pp.71-82). Barcelona: Graó.
- Kaloyirou, C. y Lindsay, G. (2008). The self-perceptions of bullies in Cyprus primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 23(3), 223-235.
- Kallestad, J. H. (2010). Changes in School Climate in a Long-Term Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(1), 1-14.
- Kaplan, C. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa*, 1(35), 95-103.
- Kerbs, J. y Jolley, J. (2007). The Joy of Violence: What about Violence is Fun in Middle-School? *American Journal of Criminal Justice*, 32(1), 12-29.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIPE-Unesco.
- Khurana, A., Bleakley, A., Jordan, A. M. y Romer, D. (2015). The Protective Effects of Parental Monitoring and Internet Restriction on Adolescents' Risk of Online Harassment. *Journal of youth and Adolescence*, 44(5), 1039-147.
- Knapczyk, D. (2008). *Guía de Autodisciplina. Cómo transformar los problemas de conducta en objetivos de autodisciplina*. Madrid: Narcea.

- Krauskopf, D. (2006). *Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares*. Washington: Organización Panamericana de la Salud (OPS).
- Kú, O. E. y Sánchez, R. (2006). La violencia a través de las fases del amor pasional: porque la pasión también tiene un lado oscuro. *Revista Colombiana de Psicología*, 15, 39-50.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Laporte, L., Jiang, D., Pepler, D. y Chamberland, C. (2011). The relationship between adolescents' experience of family violence and dating violence. *Youth & Society*, 43(1), 3-27.
- Lee, S., Smith, P. y Monks, C. (2015). Participant roles in peer-victimization among young children in South Korea: peer-, self-, and teacher-nominations. *Aggressive Behavior*. 9999, 1-12.
- León, B., Gozalo, M. y Polo, M. (2012). Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 35(1), 23-35.
- Lera, M. y Gila, J. (Febrero de 2005) *La narrativa como recurso para mejorar la convivencia escolar*. En Universitat Ramon Llull (Presidencia), *I Congreso Internacional Psicología y Educación en tiempos de cambio*. Congreso llevado a cabo en Barcelona, España.
- Lichter, E. y McCloskey, L. (2004). The effects of childhood exposure to marital violence on adolescent gender-role beliefs and dating violence. *Psychology of Women Quarterly*, 28(4), 344-357.
- Lofti, S., Dolatshahi, B., Mohammadkhani, P., Campbell, M. y Rezaei, E. (2014). Prevalence of bullying and its relationship with trauma symptoms in young iranian students. *Practice in clinical psychology*, 2(4), 271-276.
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342, 83-101.
- Longobardi, G. (2002). III. Emociones en el aula. Una cuestión de gracia. En A. Eccelli (Coord.) *El perfume de la maestra en los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 51-59). Barcelona: Icaria.
- López, A., Domínguez, J. y Álvarez, E. (2010). Bullying vertical: variables predictivas de la violencia escolar. *Revista de Investigación en Educación*, 8, 24-38.
- López, J. (2010). Confianza. Un patrón emergente de desarrollo y mejora de la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 85-106.
- López, J., Sánchez, M., Murillo, P., Lavié, J.M. y Altopiedi, M. (2003). *Dirección de centros educativos*. Madrid: Síntesis.

- Luengo, F. (2006). Proyecto Atlántida. La reconstrucción de la cultura escolar: dimensiones y procesos para la convivencia y la ciudadanía. En Ministerio de Educación y Ciencia. *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 265-293). Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ma, X. (2001). Bullying and Being Bullied: To What Extent Are Bullies Also Victims? *American Educational Research Journal*, 38(2), 351-370.
- Ma, X., Stewin, L. y Mah, D. (2001). Bullying in school: nature, effects and remedies. *Research Papers in Education*, 16(3), 247-270.
- MacDonald, H. y Swart, E. (2004). The Culture of Bullying at a Primary School. *Education as Change*, 8(2), 33-55.
- Macintyre, C. (2012). *El acoso escolar en la infancia. Cómo comprender las cuestiones implicadas y afrontar el problema*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Maines, B. y Robindon, G. (1994). *The No Blame Approach to Bullying*. Paper presented to the British Association for the Advancement of Science. Loughborough. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED414028.pdf>
- Manchikanti, A. (2011). Testing the cycle of violence hypothesis: child abuse and adolescent dating violence as predictors of intimate partner violence in young adulthood. *Youth & Society*, 43(1), 171-192.
- Marcelo, C. y Estebaranz, A. (1999). Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. *Educación*, 24, 47-69.
- Marchesi, A. (1999). Los alumnos con escasa motivación para aprender. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 183-208). (2da. Ed.). Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. (2008). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. (2014). Retos y dilemas de la inclusión educativa. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 37-45). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Fundación SM.
- Mardones, E. y Quiroga, F. (Junio de 2013). Manifestaciones de violencia simbólica en clases de matemática de 5º básico en establecimientos educacionales en contexto de vulnerabilidad. En Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Observatorio de Violencia en los Establecimientos Educacionales (Presidencia), *V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar: conversar la cultura escolar para construir convivencia*. Congreso llevado a cabo en Santiago de Chile, Chile.



- Margalef, L. (2001). El tiempo escolar, más allá de los horarios: ¿Tiempo curricular, tiempo de cambio? *Bordón*, 53(2), 243-250.
- Marrero, J (1995). La cultura de la “colaboración” y el desarrollo profesional del profesorado (Vol. II). En Fundación Paideia y Ediciones Morata (Presidencia). *Congreso Internacional de Didáctica. Volver a pensar la educación*. Congreso llevado a cabo en Madrid, España.
- Martínez, B., Musitu, G., Amador, L. y Monreal, M.C. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista Latinoamericana en Psicología*, 44(2), 55-66.
- Martínez, J. (1995). ¿Tiene al alumnado posibilidad o derecho de realizar innovaciones? (Vol. II). En Fundación Paideia y Ediciones Morata (Presidencia), *Congreso Internacional de Didáctica. Volver a pensar la educación*. Congreso llevado a cabo en Madrid, España.
- Martínez, M. (2010). Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía colaborativa. En B. Toro y A. Tallone (Eds.), *Educación, valores y ciudadanía. Metas Educativas 2021* (p. 59-72). Madrid: OEI, Fundación Santa María.
- Martínez, V. (2005). *Podemos hacer las paces: reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Martínez, V. (2012). Vivir en paz haciendo las paces: una perspectiva filosófica. En E. Vinyamata (Coord.). *Vivir y convivir en paz. Aprender a vivir con uno mismo y con el entorno* (pp. 17-30). Barcelona: Graó.
- Martínez-Ferrer, B., Murgui, S., Musitu, G. y Monreal, M.C. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 679-692.
- Martínez-Otero, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 295-318.
- Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33-52.
- Martinic, S. (2015). *Uso del tiempo en centros educativos de jornada extendida y media jornada en República Dominicana. Informe final*. Santo Domingo: Programa de apoyo presupuestario al sector de educación de República Dominicana. Unión Europea, Ministerio de Educación, Dirección General de Cooperación Multilateral y Cooperación Española.
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. London: Sage Publications.

- Matamala, A. y Huerta, E. (2005). *El maltrato entre escolares. Técnicas de autoprotección y defensa emocional para alumnos, padres y educadores*. Madrid: Machado Libros.
- Mateo, V., Soriano, M. y Godoy, C. (2009). Un estudio descriptivo sobre el acoso y violencia escolar en la educación obligatoria. *Escritos de Psicología*, 2(2), 43-51.
- Maturana R. H. (1992). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile: Colección Hachette-Comunicación.
- May, R. (2014). The social concept of bullying: philosophical reflections on definitions. En R. May y D.M. Sondergaard (Coords.). *School Bullying. New theories in context* (pp. 21-46). New York: Cambridge University Press.
- Mazadiego, T. (2005). Detección de maltrato infantil en una muestra de escuelas primarias. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(2), 281-293.
- McNamara, B. (2013). *Bullying and students with disabilities. Strategies and techniques to create safe learning environment for all*. California: Corwin.
- McWhirter, B. y McWhirter, E. (2011). Connectedness among Chilean adolescents: Factor analysis of the Hemingway measure of adolescent connectedness. *Psyke*, 20(1), 45-62.
- Melgarejo, J. (2006). *Informe sobre la convivencia en los centros educativos*. Granada, España: Consejo Escolar de Andalucía. Granada.
- Menesini, E., Nocentini, A., Ortega-Rivera, F., Sánchez, V. y Ortega, R. (2011). Reciprocal involvement in adolescent dating aggression: An Italian-Spanish study. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(4), 1-15.
- Menesini, E., Sánchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A. y Lo Feudo, G. (2003). Moral Emotions and Bullying: A Cross-National Comparison of Differences Between Bullies, Victims and Outsiders. *Aggressive Behavior*, 29(6), 515-530.
- Meras, A. (2003). Prevención de la violencia de género en adolescentes. *Estudios de Juventud*, 62, 143-150.
- Messias, E., Kindrick, K. y Castro, J. (2014). School bullying, cyberbullying, or both: Correlates of teen suicidality in the 2011CDC youth risk behavior survey. *Comprehensive Psychiatry*, 55(5), 1063-1068.
- Messiou, K. (2008). Encouraging children to think in more inclusive ways. *British Journal of Special Education*, 35(1), 26-32.
- Messiou, K. (2013). El compromiso con la voz del alumnado: uso de un marco de trabajo para abordar la marginación en las escuelas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 97-108.

- Meyer, E. (2014). New solutions for bullying and harassment: a post-structural, feminist approach. En R. May y D.M. Sondergaard. *School Bullying. New theories in context* (pp. 209-239). New York: Cambridge University Press.
- Miarnau, P. (2012). La convivencia pacífica en la escuela. En E. Vinyamata (Coord). *Vivir y convivir en paz. Aprender a vivir con uno mismo y con el entorno* (pp. 59-70). Barcelona: Graó.
- Micó-Cebrián, P. y Cava, M. J. (2014). Sensibilidad intercultural, empatía, autoconcepto y satisfacción con la vida en alumnos de educación primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 342-367.
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2da Ed.). United States of America: Sage Publications.
- Milletich, R., Kelley, M., Doane, A. y Pearson, M. (2010). Exposure to Interparental Violence and Childhood Physical and Emotional Abuse as Related to Physical Aggression in Undergraduate Dating Relationships. *Journal of Family Violence*, 25(7), 627-637.
- Ministerio de Educación de España (2010). *Estudio estatal sobre la conveniencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Secretaria General Técnica.
- Ministerio de Educación de España (2015). *La convivencia escolar vista por el alumnado desde una perspectiva de género. Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2008). *Bullying en la ciudad de Guatemala*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (DIGEDUCA).
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2016). *Análisis de indicadores educativos y alerta temprana 2011-2012* [en línea]. Base de datos consultada el 19 de abril del 2016, recuperada de <http://apps.see.gob.do/analisisdeindicadores/>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2014). *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*. Santo Domingo: MINERD.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2013a). *Normas del Sistema Educativo Dominicano para la Convivencia Armoniosa en los Centros Educativos Públicos y Privados*. Santo Domingo: MINERD.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2013b). *Manual Operativo del Centro Educativo Público*. Santo Domingo: Oficina Nacional de Planificación y Desarrollo Educativo. Santo Domingo: MINERD.

- Modin, B. y Östberg, V. (2009). School climate and psychosomatic health: a multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research*, 20(4), 433-455.
- Molpeceres, M. A., Llinares, L. y Bernad J. C. (1999). La percepción de las figuras de autoridad formales e informales y la inclinación a la conducta delictiva en la adolescencia: Un análisis preliminar de sus relaciones. *Intervención Psicosocial*, 8(3), 349-367.
- Molpeceres, M. A., Lucas, A. y Pons, D. (2000). Experiencia escolar y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 15(2), 87-105.
- Monclús, A., Saban, C. (2006). *La violencia escolar. Actuaciones y propuestas a nivel internacional*. Barcelona: Davinci Continental.
- Mondaca, R., Urbina, C., Duarte, C., Correo, H. y Avalos, E. (2007). *Orientaciones estratégicas para la formación de monitores en mediación de conflictos sociales*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Monks, C., Ortega, R. y Rodríguez, A. (2010). Sociedades pluriculturales y violencia escolar racista. En R. Ortega (Coord.). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 233-250). Madrid: Alianza.
- Monks, C., Smith, P., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. y Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior*, 14(2), 146-156.
- Montoya, M. (1998). La tutoría ¿un espacio privilegiado para las relaciones? En Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. *I Foro de Debate "Educar en Relación"* (pp. 41-52). Recuperado de <http://www.rsme.es/comis/mujmat/documentos/educarelacion.pdf>
- Mora, J. (2000). *El fenómeno bullying en las escuelas de Sevilla*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Moral, A. M. (2011). *Una aproximación metodológica a la evaluación de programas de mediación para la mejora de la convivencia en los centros escolares*. (Tesis doctoral). Universitat de València, Valencia, España.
- Mora-Merchán, J. y Ortega, R. (2007). The new forms of school bullying and violence. En R. Ortega, J. Mora-Merchán y T. Jäger (Eds.). *Acting against school bullying and violence. The role of media, local authorities and the internet (E-book)* (pp. 7-35). Alemania: Empirische Paedagogik.
- Mora-Merchán, J., Ortega, R., Calmaestra, J. y Smith, P.K. (2010). El uso violento de la tecnología: el cyberbullying. En R. Ortega (Coord.). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 189-209). Madrid: Alianza.

- Mora-Merchan, J., Ortega, R., Justicia, F. y Benítez, J. L. (2001). Violencia entre iguales en escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR. *Revista de Educación*, 325, 325-338.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21(4), 537-542.
- Morrell, R. (2002). A Calm After the Storm? Beyond Schooling as Violence. *Educational Review*, 54(1), 37-46.
- Morrison, B. (2003). Regulating safe school communities: being responsive and restorative. *Journal of Educational Administration*. 41(6), 689-704.
- Mouton, S. (2010). *Convivir con teatro. El teatro del oprimido como herramienta para la elaboración conjunta de la convivencia escolar*. Granada: Ministerio de Educación.
- Munné, M. y Mac-Cragh, P. (2006). *Los 10 principios de la cultura de mediación*. Barcelona: Graó.
- Muñoz, M.T., Saavedra, E. y Villalta, M. (2007). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. *Revista de Pedagogía*, 28(82), 197-224.
- Murillo, P. y Becerra, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de «redes semánticas naturales». Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, 350, 375-399.
- Murillo, J., Krichesky G., Castro, A. y Reyes, C. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>
- Murillo, P. y Becerra, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de «redes semánticas naturales». Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, 350, 375-399.
- Murray, C. y Murray, K. M. (2004). Child level correlations of teacher-students relationships: An examination of demographic orientation characteristics, academia orientations and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 41(7), 751-762.
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2002). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12(2), 179-192.
- Nájera, E. y Bravo, J. (Junio de 2013). Una mirada pedagógica a la violencia escolar desde la perspectiva de los sujetos: el caso de los asistentes de la educación. En Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Observatorio de Violencia en los Establecimientos Educativos

- (Presidencia), *V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar: conversar la cultura escolar para construir convivencia*. Congreso llevado a cabo en Santiago de Chile, Chile.
- Nájera, E. (1999). *Convivencia escolar y jóvenes: Aportes de la mediación escolar a la transformación de la educación media*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- Navarro, J. (2013). *La Educación Emocional como estrategia para fortalecer la convivencia escolar en el aula*. Recuperado de <http://www.cives.cl/ocs/index.php/cives/5cives/paper/viewFile/58/73>
- Nelson, D.A., Robinson, C.C. y Hart, C. H. (2005). Relational and physical aggression of preschool-age children: Peer status linkages across informants. *Early Education and Development*, 16(2), 115-139.
- Nickerson, A., Singleton, D., Schnurr, B. y Collen, M. (2014). Perceptions of School Climate as a Function of Bullying Involvement. *Journal of Applied School Psychology*, 30(2), 157-181.
- Noboa, J., Álvarez, A. y Soto, M. (2013). *Camino a la fama: los famosos de Facebook*. Área de Ciencias Sociales y Humanidades: Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC).
- Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R. y Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, Behaviours and Definition in Three European Countries. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 20(2), 129-142.
- Noddings, N. (1996). Learning to care and to be cared for. En A. Hoffman (Ed.). *Schools, violence and society* (pp. 185-198). Westport, US: Praeger Publishers.
- Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. San Martín, Buenos Aires: UNSAM EDITA. Universidad Nacional de General San Martín.
- Nogueira, R. (2005). A prática de violência entre pares: o bullying nas escolas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 93-102.
- Notó, C. (1999). Normas de convivencia en el aula y en el centro. En G. Casamayor (Coord.). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria* (pp. 59-70). Barcelona: Graó.
- Novara, D. (2003). *Pedagogía del saber escuchar. Hacia formas educativas más democráticas y abiertas*. Madrid: Narcea.
- Núñez-Curto, A. (Mayo de 2015). *Género, sexualidad y bullying homofóbico en dos instituciones educativas públicas de Lima* [diapositivas de PowerPoint]. En Universidad Peruana Cayetano Heredia (Presidencia), *Congreso Mundial Sobre Violencia Escolar*. Congreso llevado a cabo en Lima, Perú.

- Ministerio de Educación (Minedu) y Observatoire International de la Violence á l'Ecole.
- O'Moore, M. (2006). Programas dirigidos a profesores. En A. Serrano (Coord.). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 265-289). Barcelona: Ariel.
- O'Moore, M. (2010). El modelo ABC para prevenir y afrontar el bullying. En R. Ortega (Coord.). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 321-353). Madrid: Alianza.
- O'Moore, M. (2012). Cyber-bullying: the situation in Ireland. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 30(3), 209-223.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. (2008). *La Violencia en las Escuelas. Un relevamiento desde la mirada de los alumnos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Ochoa, A. y Salinas, J.J. (Junio de 2013). Diagnóstico de la convivencia escolar en escuelas de educación básica de la ciudad de Querétaro (México). En Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Observatorio de Violencia en los Establecimientos Educativos (Presidencia), *V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar: conversar la cultura escolar para construir convivencia*. Congreso llevado a cabo en Santiago de Chile, Chile.
- Oficina Nacional de Estadística (ONE). (2010). *IX Censo de población y vivienda*. Santo Domingo, República Dominicana: ONE.
- Oldenburg, B., Van Duijn, M., Sentse, M., Huitsing, G., Van der Ploeg, R., Salmivalli, C. y Olweus, D. (1993). *Victimization by peers: Antecedents and Long-Term Outcomes*. En K. H. Rubin y J. B. Aesendorpf (Eds.). *Social withdraw, inhibition and shyness in childhood* (pp. 315-341). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Oldenburg, B., Van Duijn, M., Sentse, M., Huitsing, G., Van der Ploeg, R., Salmivalli, C. y Veenstra, R. (2014). Teacher Characteristics and Peer Victimization in Elementary Schools: A Classroom-Level Perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 33-44.
- Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva, E. A. y van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*, 49(3), 339-359.
- Oltra, B. (2001). Sociedades de cultura avanzada. En S. Peiró (Coord.). *Primeras jornadas sobre violencia en educación. Perspectivas interdisciplinarias de explicación e intervención pedagógica* (pp. 27-32). Alicante: Club Universitario.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Massachussetts, USA: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2006). Una revisión general. En A. Serrano. *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 79-106). Barcelona: Ariel.
- Ortega, R. (1998). ¿Indisciplina o violencia? El problema de los malos tratos entre escolares. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 28(4), 645-659.
- Ortega, R. (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 93-113.
- Ortega, R. (2005). Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 87-804.
- Ortega, R. (2006a). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. En A. Moreno y M.P. Soler (Coord.) *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 29-48). Córdoba: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ortega, R. (2006b). Programas dirigidos a los alumnos. En A. Serrano. *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 243-264). Barcelona: Ariel.
- Ortega, R. (2006c). Presentación a la edición española: Centros, aulas y pasillos sin violencia y construyendo convivencia. En A. Beane. *Bullying. Aulas libres de acoso* (pp. 7-25). Barcelona: Graó.
- Ortega, R. (2006d). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. En Ministerio de Educación y Ciencia. *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 29-48). Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ortega, R. (2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. *IDEA. Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 50-54.
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Ortega, R. (2010). Introducción. Treinta años de investigación y prevención del bullying y la violencia escolar. En R. Ortega (Coord.). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 15-30). Madrid: Alianza.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 8(2), 183-192.



- Ortega, R., Casas, J. y Del Rey, R. (2014). Towards the construct of Cyberconvivencia. *Infancia y Aprendizaje*, 37(3), 602-628.
- Ortega, R. y colaboradores. (1998). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R. y Córdoba, F. (2008). Psicopedagogía de la convivencia en un centro de educación secundaria. En A. Pontes (Coord.) *Aspectos generales de la formación psicopedagógica del profesorado de Educación Secundaria* (pp. 373-395). Córdoba: Servicio de Publicaciones, Universidad de Córdoba.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Casas, J. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Córdoba, F. (2010). Construir convivencia para prevenir la violencia: un modelo ecológico. En R. Ortega (Coord.). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 299-320). Madrid: Alianza.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.
- Ortega, R., Elipe, P. y Calmaestra, J. (2009). Emociones de agresores y víctimas de cyberbullying: un estudio preliminar en estudiantes de secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 15(2-3), 151-165.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J., Genta, M., Brighi, A., Guarini, A., Smith, P., Thompson, F. y Tippet, N. (2012). The Emotional Impact of Bullying and Cyberbullying on Victims: A European Cross-National Study. *Aggressive Behavior*, 38(5), 342-356.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación*, 3, 5-18.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515-528.

- Ortega, R. y Ortega-Rivera. (2007). La participación activa en la construcción de la convivencia escolar: de la investigación a la intervención. En M. De Esteban (Coord.). *Nuevos retos para convivir en las aulas: construyendo la escuela cívica* (pp. 163-189). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Ortega, R. y Sánchez, V. (2010). Juvenile dating and violence. En I. Coyne y C. Monks (Eds). *Bullying in different contexts: commonalities, differences and the role of theory* (pp. 113-136). London: Cambridge University Press.
- Ortega, R., Sánchez, V. y Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: Un análisis transcultural. *Psicothema*, 14(1), 37-49.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. (Coords). (2005). *Conflictividad y violencia en la escuela*. Sevilla: Díada.
- Ortega, R., Ortega, F. y Sánchez, V. (2008). Violencia sexual entre compañeros y violencia en parejas adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 63-72.
- Ortega, R., Sánchez, V., Ortega-Rivera, J., Del Rey, R. y Genabat, R. (2005). Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 787-804.
- Ortega, R., Sánchez, V., Ortega-Rivera, J., Nocentini, A. y Menesini, E. (2010). Peer sexual harassment in adolescent girls: A cross-national study (Spain-Italy). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10(2), 245-264.
- Ortega-Rivera, J., Sánchez, V. y Ortega, R. (2010). Violencia sexual y cortejo juvenil. En R. Ortega (Coord.). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 211-232). Madrid: Alianza.
- Ortíz-Molina, B. (2011). Violencia escolar: la mirada de los maestros sobre las relaciones de colegaje. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 369-382.
- Osterman, K. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Ovalles, A. y Macuare, M. (2009). ¿Puede el ambiente escolar ser un espacio generador de violencia en los adolescentes? *Capítulo Criminológico*, 37(2), 103-119.
- Pacheco-Salazar, B. (2012). Investigación en movimiento: relatos sobre conocer desde la epistemología feminista. En L. Contreras (Coord.). *Miradas desencadenantes: construcción de conocimientos para la igualdad* (pp. 43-70). Santo Domingo, República Dominicana: Instituto Tecnológico de Santo Domingo, Centro de Estudios de Género.

- Pacheco-Salazar, B. (2015a). Reflexiones sobre la no atención a la diversidad como violencia de la escuela. *Revista Ciencia y Sociedad*, 40(4), 663-684.
- Pacheco-Salazar, B. (2015b). Capítulo 6. La convivencia en los centros educativos de educación básica de República Dominicana. En Gairín y Barrera-Corominas (Coords.). *La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica* (pp. 93-103). Santiago de Chile: Red de Apoyo a la Gestión Educativa.
- Palacios, D. y Berger, C. (2016). What is popular? Distinguishing bullying and aggression as status correlates within specific peer normative contexts. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 29(10), 2-9.
- Palomero, J. E. y Fernández, M. R. (2001). La violencia escolar: un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 19-38.
- Pareja, J. (2002). *La violencia escolar en contextos interculturales: un estudio en la ciudad autónoma de Ceuta*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Parkhurst, J. T. y Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: subgroup differences in behavior, loneliness and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28(2), 231-241.
- Parrilla, A. (1999). Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad. En *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado* 3(2), 1-16. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev32ART2.pdf>
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Parrilla, A., Martínez-Figueira, E. y Zabalza, M. (2012). Diálogos infantiles en torno a la diversidad y la mejora escolar. *Revista de Educación*, 359, 120-142.
- Pascual, A. (2010). *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*. Madrid: Narcea.
- Paulín, H., Tomasini, M., D'Aloisio, F., López, C., Rodigou, M. y García, G. (2011). La representación teatral como dispositivo de investigación cualitativa para la indagación de sentidos sobre la experiencia escolar con jóvenes. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 10(2), 134-155.
- Peets, K., Pöyhönen, V., Juvonen, J. y Salmivalli, C. (2015). Classroom norms of bullying alter the degree to which children defend in response to their affective empathy and power. *Developmental Psychology*, 51(7), 913-920.

- Pellegrini, A.D. y Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal*, 37(3), 699-725.
- Pereira, B., Neto, C., Smith, P. y Angulo, J. C. (2002). Reinventar los espacios de recreo para prevenir la violencia escolar. *Cultura y Educación*, 14(3), 297-311.
- Pérez, A., Ramos, G. y López, E. (2010). Clima social aula: percepción diferenciada de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 22(3), 259-281.
- Pérez-Juste, R. (2007). La escuela como espacio de convivencia e integración cultural. En M. De Esteban (Coord.). *Nuevos retos para convivir en las aulas: construyendo la escuela cívica* (pp. 39-65). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Pernice-Duca, F., Taiariol, J. y Yoon, J. (2010). Perceptions of School and Family Climates and Experiences of Relational Aggression. *Journal of School Violence*, 9(3), 303-319.
- Perren, S. y Alsaker, F. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57.
- Perren, S. y Alsaker, F. (2009). Depressive symptoms from kindergarten to early school age: longitudinal associations with social skills deficits and peer victimization. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 3(28), 1-10.
- Perrenoud, P. (2008a). Diez nuevas competencias para enseñar. *Tiempo de Educar*, 9(17), 153-159.
- Perrenoud, P. (2008b). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Pineda, J. (2012). *El conflicto y la convivencia. Experimentación de un ámbito de investigación escolar y análisis del desarrollo profesional docente*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Pintus, A. (2005). Violencia en la escuela: compartiendo la búsqueda de soluciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 117-134.
- Piñero, E., Arense, J., López, J. y Torres, A. (2014). Incidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de educación secundaria obligatoria en la región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 223-241.
- Plan Internacional y Unicef. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo*. Panamá: Plan Internacional y Unicef.

- Potocnjak, M., Berger, C. y Tomicic, T. (2011). Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: Perspectiva Adolescente de los factores intervinientes. *PSYKHE*, 20(2), 39-52.
- Presidencia de la República Dominicana. (2014). *Pacto nacional para la reforma educativa en la República Dominicana*. Santo Domingo, República Dominicana: Presidencia de la República.
- Prieto, M. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1005-1026.
- Prieto, M. y Carillo, J. (2009). Fracaso escolar y su vínculo con el maltrato entre alumnos: el aula como escenario de la vida afectiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(5), 1-8.
- Prodócimo, E., Gonçalves, R, Rodrigues, R. y Bognoli, P. (2014). Violencia escolar: reflexiones sobre los espacios de ocurrencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 1-15.
- Pulido, R., Martín, G. y Lucas, B. (2011). La modalidad de agrupamiento educativo como variable relevante en el análisis de la violencia escolar. *Revista de Educación*, 356, 457-481.
- Punset, E. (2011). *Inocencia radical. La vida en busca de pasión y sentido*. Madrid: Santillana.
- Quera, P (2012). Vivir la paz: andar las palabras. En E. Vinyamata (Coord.) *Vivir y convivir en paz. Aprender a vivir con uno mismo y con el entorno* (pp.167-182). Barcelona: Graó.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ramírez, M. A. y Fernández, J. (2002). El papel del orientador en la convivencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 1-5.
- Ramírez, S. (2009). *El acoso escolar en la Ciudad Autónoma de Ceuta*. Ceuta, España: Archivo Central de Ceuta.
- Rasse, C. y Berger, C. (Junio de 2013). Creencias de profesores y apoderados en torno a la agresión entre pares en el contexto escolar. En Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Observatorio de Violencia en los Establecimientos Educativos (Presidencia), *V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar: conversar la cultura escolar para*

- construir convivencia*. Congreso llevado a cabo en Santiago de Chile, Chile.
- Raymond, E. (2007). La Teorización anclada (Grounded Theory) como método de investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. En F. Osorio (Ed). *Epistemología de las ciencias sociales. Breve manual* (pp. 69-85). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Rebollo, M., Piedra de la Cuadra, J., Sala, A., Sabuco, A., Saavedra, J y Bascón, M. (2012). La equidad de género en la educación: análisis y descripción de buenas prácticas educativas. *Revista de Educación*, 358, 129-152.
- Redorta, J., Obiols, M. y Bisquerra, R. (2014). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Reinke, W. M. y Herman, K. C. (2002). Creating school environment that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in the Schools*, 39(5), 549-559.
- Renner, L. y Whitney, S. (2012). Risk Factors for Unidirectional and Bidirectional Intimate Partner Violence among Young Adults. *Child Abuse and Neglect*, 36(1), 40-52.
- Restrepo-Ochoa, D. (2013). La teoría fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las representaciones sociales. *Revista CES Psicología*, 6(1), 122-133.
- Rigby, K. (2012). *Bullying interventions in schools. Six basic approaches*. Nueva Zelanda: Wiley-Blackwell.
- Robles, S. (2011). *Estrategias de arte terapia para disminuir las conductas agresivas en alumnos y alumnas del NB1 del colegio Fernando Duran Villarroel*. (Tesis de licenciatura en educación). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile, Chile. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1876/tpeb771.pdf?sequence=1>
- Rodkin, P., Farmer, T., Pearl, R. y Acker, R. (2006). They're cool: Social status and peer group supports for aggressive boys and girls. *Social Development*, 15(2), 175-204.
- Rodríguez, A. (2010). *Violencia escolar en sociedades pluriculturales: bullying y victimización entre escolares de carácter étnico-cultural*. (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba, España.
- Rodríguez, A. y Delgado, G. (2010). Estudio de expresiones de violencia escolar entre estudiantes de escuelas básicas venezolanas. *Revista de Investigación*, 34(70), 71-83.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas. Cómo tratar a los chicos violentos y a los que sufren sus abusos*. Madrid: Temas de Hoy.

- Rodríguez, N. (2006). *Stop bullying. Las mejores estrategias para prevenir y frenar el acoso escolar*. Barcelona: RBA Libros.
- Rodríguez, P. (2006). *Acoso escolar. Desde el mal llamado bullying hasta el acoso al profesorado*. Barcelona: Atelier.
- Rodríguez, V. (2007). Concepciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos. *Revista de Educación*, 343, 453-475.
- Roland, E. y Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312.
- Román, M. y Murillo, J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista Cepal*, 104, 37-54.
- Romera, E., Rodríguez-Barbero, S. y Ortega-Ruiz, R. (2015). Percepciones infantiles sobre el maltrato entre iguales a través de la representación gráfica. *Cultura y Educación*, 27(1), 158-185.
- Romero, G. (2006a). Estudiando el contexto educativo: el proyecto Filosofía para Niños y Niñas en el clima social de aula. *Cultura y Educación*, 18(1), 15-30.
- Romero, G. (2006b). La gestión de la convivencia escolar desde el diálogo educativo con el contexto: una reflexión sobre inadaptación social, condición marginal y conflicto escolar. En J.C. Torrego (Coord.). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (pp. 245-263). Barcelona: Graó.
- Ronald, E. (2010). Orígenes y primeros estudios del bullying escolar. En R. Ortega (Coord.). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 33-53). Madrid: Alianza.
- Roos, S., Salmivalli, C. y Hodges, E. (2015). Emotion, regulation and negative emotionality moderate the effects of moral (dis)engagement on aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1), 30-50.
- Rose, A., Swenson, L. y Waller, E. (2004). Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology*, 40(3), 378-387.
- Royer, E. (2003). What Galileo knew. School violence, research, effective practices and teacher training. *Journal of Educational Administration*, 41(6), 640-649.
- Royo, M. (2013a). Centros emocionalmente inteligentes. En P. Darder (Coord.). *Aprender y educar con bienestar y empatía. La formación emocional del profesorado* (pp. 45-67). Barcelona: Octaedro.

- Royo, M. (2013b). Nuevas perspectivas en la formación inicial del profesorado. En P. Darder (Coord.). *Aprender y educar con bienestar y empatía. La formación emocional del profesorado* (pp. 143-160). Barcelona: Octaedro.
- Ruggieri, S., Bendixen, M., Gabriel, U. y Alsaker, F. (2013a). Do Victimization Experiences Accentuate Reactions to Ostracism? An Experiment Using Cyberball. *European Journal of Developmental Science*, 7(1), 25-32.
- Ruggieri, S., Bendixen, M., Gabriel, U. y Alsaker, F. (2013b). Cyberball: The impact of ostracism on early adolescents. *Swiss Journal of Psychology*, 72(2), 103-109.
- Ruggieri, S., Friemel, T., Sticca, F., Perren, S. y Alsaker, F. (2013). Selection and Influence Effects in Defending a Victim of Bullying: The Moderating Effects of School Context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 79(6), 117-126.
- Ruiz, F. (2005). Lógicas para la violencia en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 103-15.
- Ruiz, R., Riuró, M. y Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XX1*, 18(1), 345-368.
- Saavedra, E., Villalta, M. y Muñoz, M.T. (2007). Violencia escolar: la mirada de los docentes. *Límite: Revista de Filosofía y Psicología*, 2(15), 39-60.
- Safran, E. (2008). Bullying Behavior, Bully Prevention Programs, and Gender. *Journal of Emotional Abuse*, 7(4), 43-67.
- Saint-Exupéry, A. (2001). *El Principito*. (2da. ed.). Barcelona: Salamandra.
- Sainio, M., Veenstra, R., Little, T., Kärnä, A., Rönkkö, M. y Salmivalli, C. (2013). Being Bullied by Same- versus Other-Sex Peers: Does It Matter for Adolescent Victims? *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(4), 454-466.
- Sala, J. y Marzo, L. (2013). Emociones y procesos educativos: los estilos educativos y las emociones. En P. Darder (Coord.). *Aprender y educar con bienestar y empatía. La formación emocional del profesorado* (pp. 103-122). Barcelona: Octaedro.
- Salmivalli, C. y Peets, K. (2009). Pre-adolescents' peer-relational schemas and social goals across relational contexts. *Social Development*, 18(4), 817-832.
- Salmivalli, C. y Peets, K. (2010). Bullying en la escuela: un fenómeno grupal. En R. Ortega (Coord.). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 81-104). Madrid: Alianza.



- Salmivalli, C., Sainio, M. y Hodges, E. (2013). Electronic Victimization: Correlates, Antecedents and Consequences Among Elementary and Middle School Students. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 42(4), 442-453.
- Salmurri, F. (2013). Educación de las emociones, salud psicológica y centro educativo. En P. Darder (Coord.). *Aprender y educar con bienestar y empatía. La formación emocional del profesorado* (pp. 23-44). Barcelona: Octaedro.
- San Martín, J.A. (2003). *La mediación escolar. Un camino para la gestión del conflicto escolar*. Madrid: CCS.
- Sánchez, C. (2006). *Violencia física y construcción de identidades. Propuestas de reflexión crítica para las escuelas infantiles*. Barcelona: Graó.
- Sánchez, C. (2009). *Nivel de implicación en bullying entre escolares de educación primaria. Relación con el estatus sociométrico y la percepción del clima social, familiar y escolar*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Sánchez, A., Galicia, I. y Robles, F. (2013). Relaciones entre estilos de amor y violencia en adolescentes. *Psicología desde el Caribe*, 30(2), 211-235.
- Sánchez, M. y López, J. (2010). Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 93-110.
- Sánchez, V., Muñoz-Fernández, N. y Vega, E. (2015). El ciberacoso en la adolescencia: riesgos e impacto emocional de la ciberconducta sexual. *Psychology, Society, & Education*, 7(2), 227-240.
- Sánchez, V. y Ortega, R. (2010). El estudio científico del fenómeno bullying. En R. Ortega (Coord.). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 55-80). Madrid: Alianza.
- Sánchez, V., Muñoz, N., Nocentini, A., Ortega-Ruiz, R. y Menesini, E. (2014). Online Intrusiveness, online jealousy and dating aggression in young adults: a cross-national study (Spain-Italy). *Maltrattamento e abuso all'infanzia*, (16)3, 47-65.
- Sánchez, V., Ortega, R. y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de psicología*, 28(1), 71-82.
- Sánchez, X. (2012). Vivir en paz haciendo las paces: una perspectiva filosófica. En E. Vinyamata (Coord.) *Vivir y convivir en paz. Aprender a vivir con uno mismo y con el entorno* (pp. 31-46). Barcelona: Graó.
- Sánchez-Jiménez, E. y Cepeda-Cuervo, E. (2014). ¿Los estudiantes de educación básica y media son víctimas de maltrato por parte de sus profesores? *Psicología desde el Caribe*, 31(2), 223-242.

- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sandín, M.P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.
- Sandoval, M. y Simón, C. (2007). Los alumnos con problemas de conducta. Claves para la formación del profesorado. *Contextos educativos*, 10(2007), 91-100.
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 115-125.
- Sanmartín, J. (2006). Conceptos y tipos. En A. Serrano (Coord.) *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel. 21-31 pp.
- Santín, C. y Torrico, E. (2011). *La violencia sexual en la escuela*. En A. García (Ed.). *Violencia escolar y de género. Conceptualización y retos educativos* (pp. 43-51). Huelva, España: Universidad de Huelva.
- Scribano, A. (2007). Reflexiones Epistemológicas sobre la Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales. En F. Osorio (Ed.). *Epistemología de las ciencias sociales. Breve manual* (pp. 186-202). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Schäfer, M. y Smith, P. K. (1996). Teacher's perceptions of play fighting and real fighting in primary school. *Educational Research*, 32(2), 173-181.
- Schäfer, M., Korn, S., Smith, P., Hunter, S., Mora-Merchán, J., Singer, M. y van der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(3), 379-394.
- Schultze-Krumbholz, A., Göbel, K., Scheithauer, H., Brighi, A., Guarini, A., Tsorbatzoudis, H., Barkoukis, V., Pyzalski, J., Plichta, P., Del Rey, R., Casas, J., Thompson, F. y Smith, P. (2015). A Comparison of Classification Approaches for Cyberbullying and Traditional Bullying Using Data from Six European Countries. *Journal of School Violence*, 14(1), 47-65.
- Secretaría de Educación del Distrito Federal y Gobierno del Distrito Federal (2010). *Escuelas aprendiendo a convivir: un modelo de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares (bullying)*. Programa Por una cultura de no violencia y buen trato en la comunidad educativa. Ciudad de México: Secretaría de Educación.
- Sell, L., Martínez, R. y Loscertales, F. (2014). El cine como herramienta educativa para abordar la violencia en las aulas. *Revista de Medios y Educación*, (45), 111-124.

- Sentse, M., Kretschmer, T. y Salmivalli, C. (2015). The Longitudinal Interplay between Bullying, Victimization and Social Status: Age-related and Gender Differences. *Social Development*, 24(3), 659-677.
- Sentse, M., Veenstra, R., Kiuru, N. y Salmivalli, C. (2014). A Longitudinal Multilevel Study of Individual Characteristics and Classroom Norms in Explaining Bullying Behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, (1), 1-13.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) y Unicef. (2009). *Informe Nacional sobre Violencia de género en la Educación Básica en México*. Ciudad México: Secretaría de Educación Pública de los Estados Unidos Mexicanos y Unicef México.
- Sepúlveda, M. y Calderón, I. (2008). La construcción de la identidad en contextos de exclusión y la violencia escolar como respuesta a una situación violenta. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 1-5.
- Serrano, Á., Tormo, M.P. y Granados, L. (2005). Las aulas de convivencia, una medida de prevención a la violencia escolar. *Centro Reina Sofía para el Estudio de La Violencia*, 9(1), 4-8.
- Serrate, R. (2007). *Bullying. Acoso escolar. Guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas*. Madrid: Laberinto.
- Sharp, S. y Cowie, H. (1994). Empowering pupils to take positive action against bullying. En P. K. Smith y S. Sharp (Eds.). *School Bullying: Insights and Perspectives* (pp. 108-131). London: Routledge.
- Sharp, S. y Smith, P. (1994). *Tackling Bullying in Your School: A Practical Handbook for Teachers*. London: Routledge.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Skogen, J. C., Sivertsen, B., Lundervold, A. J., Stormark, K. M., Jakobsen, R. y Hysing, M. (2014). Alcohol and drug use among adolescents: And the co-occurrence of mental health problems. Ung@hordaland, a population-based study. *BMJ Open*, 4(9).
- Slee, P., Ma, L. y Taki, M. (2003). Bullying in schools. En J. Keeves y R. Watanabe (Eds.). *International Handbook of Educational Research in the Asia-Pacific Region* (pp. 425-439). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Slonje, R., Smith, P. K. y Frisén, A. (2012). Processes of cyberbullying, and feelings of remorse by bullies: A pilot study. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 244-259.
- Smith, P. (2006). Definición, tipos y expansión del bullying y la violencia escolar. En Ministerio de Educación y Ciencia. *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 17-28). Madrid: Secretaría General Técnica.

- Smith, P. (2014). *Understanding school bullying: Its nature & prevention strategies*. London: SAGE Publications Ltd.
- Smith, P., Ananiadou, K. y Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48 (9), 591-599.
- Smith, P., Thompson, F. y Davidson, J. (2014). Cyber safety for adolescent girls: bullying, harassment, sexting, pornography, and solicitation. *Current opinion in Obstetrics & Gynaecology*, 26(5), 360-365.
- Solberg, M. E., Olweus, D. y Endresen, I. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 7(2), 441-464.
- Sosa, D. (2009). *El clima y la violencia escolar: Orientaciones para la prevención y mejora en el aula de primaria*. Almería: Procompal Publicaciones.
- Sticca, F., Ruggieri, S., Alsaker, F. y Perren, S. (2013). Longitudinal Risk Factors for Cyberbullying in Adolescence. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23(1), 52-67.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Subirats, M. y Brullet, C. (2007) Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. En A. González y C. Lomas (Coords.). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 133-167). Barcelona: Graó.
- Suckling, A. y Temple, C. (2006). *Herramientas contra el acoso escolar. Un enfoque integral*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2003). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ceac.
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Susinos, T. y Parrilla, Á. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 87-98.

- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 15-30.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Susinos, T. (2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23.
- Susinos, T. (2013). Desde el mismo lugar no vemos lo mismo. Investigar la participación de los estudiantes como un proceso multivocal. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 120-132.
- Susinos, T., Calvo, A. y Rojas, S. (2009). Becoming a woman: the construction of female subjectivities and its relationship with school. *Gender and Education*, 21(1), 97-110.
- Sussman, S., Unger, J.B. y Dent, C. (2004). Peer group self-identification among alternative high school youth: A predictor of their psychosocial functioning five years later. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(1), 9-25.
- Swearer, S. y Doll, B. (2001). Bullying in Schools. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2-3), 7-23.
- Swearer, S., Song, S., Cary, P., Eagle, J. y Mickelson, W. (2001). Psychosocial Correlates in Bullying and Victimization: The Relationship Between Depression, Anxiety, and Bully/Victim Status. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2-3), 95-121.
- Tartar, E. (2008). *Prevenir y tratar la violencia en la escuela*. Bilbao, España: Mensajero.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Teruel, J. (2007). *Estrategias para prevenir el bullying en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Thompson, D., Whitney, I y Smith, P. (1994). Bullying of children with special needs in mainstream schools. *Support for Learning*, 7(1), 103-106.
- Thornberg, R. (2008). School children's reasoning about school rules. *Research Papers in Education*, 23(1), 37-52.

- Thornberg, R. (2013). School Bullying as a Collective Action: Stigma Processes and Identity Struggling. *Children & Society*, 29(4), 310-320.
- Tineo, J. (2014). *Imaginarios de género en juventudes dominicanas: aportes para el debate desde la colonialidad del poder*. Santo Domingo, República Dominicana: Instituto Tecnológico de Santo Domingo, Centro de Estudios de Género.
- Tomlinson, C. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Tomsa, R., Jenaro, C., Campbell, M. y Neacsu, D. (2013). Students' experiences with traditional bullying and cyberbullying: Findings from a Romanian sample. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 78, 586-590.
- Toro, J. (2002). *Mitos y errores en la educación*. Bilbao: Grupo Albor-COHS.
- Torrego, J.C. (2006). Desde la mediación de conflictos en centros escolares hacia el modelo integrado de mejora de la convivencia. En J.C. Torrego (Coord.) *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (pp. 11-26). Barcelona: Graó.
- Torrego, J.C. (Coord.). (2013). *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar. Manual para la formación de alumnos ayudantes*. Madrid: Narcea.
- Torres, M., Sánchez, A. y Sánchez, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 41, 73-93.
- Torres, T. (2011). *El tratamiento educativo de la violencia en la educación infantil*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Touriñán, J. M. (2010). Violencia, convivencia y educación: Claves para la intervención pedagógica en la escuela. *Revista de Investigación en Educación*, 8, 6-23.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. , Blanca, M. , De la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.
- Trianes, M. V., Sánchez, A. y Muñoz, Á. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectiva de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.
- Trianes, M.V. y García, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (44), 175-189.

- Trianes, M.V. y Morales, F. (2011). Pautas de intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos. En A. García (Ed.). *Violencia escolar y de género. Conceptualización y retos educativos* (pp. 107-115). Huelva, España: Universidad de Huelva.
- Trillo, J. (2006). Violencia escolar entre iguales: Informe del Defensor del Pueblo. En Ministerio de Educación y Ciencia. *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* (pp.101-114). Madrid: Secretaría General Técnica.
- Turón, D (2012). Yoga y meditación. En E. Vinyamata (Coord). *Vivir y convivir en paz. Aprender a vivir con uno mismo y con el entorno* (pp.183-203). Barcelona: Graó.
- Tyler, K. (1998). A comparison of the no blame approach to bullying and the ecosystemic approach to changing problem behavior in schools. *Pastoral Care*, 16(1), 26-32.
- Unesco. (2007). *Reunión de expertos «Poner fin a la violencia en la escuela: ¿Qué soluciones?»*. París: Unesco.
- Unesco (2008). *Informe de Seguimiento a la EPT en el Mundo en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?* París: Unesco.
- Unesco (2013). *Análisis del clima escolar. ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* (p. 33). Santiago de Chile: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (OREALC).
- Unicef y Flacso (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Buenos Aires: Unicef, Flacso.
- Universidad Complutense de Madrid (UCM)/ Unidad de Psicología Preventiva. (2012). *La juventud universitaria ante la igualdad de género*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Universidad Externado de Colombia y Dirección de Derechos Humanos y Acceso a la Justicia. (2002). *Proceso de mediación y habilidades del mediador. Capacitación a funcionarios y formación de ciudadanos de Bogotá como mediadores comunitarios para el Distrito Capital*. Santafé de Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Uribe, A., Orcasita, L. y Aguillón, E. (2012). Bullying, redes de apoyo social y funcionamiento familiar en adolescentes de una institución educativa de Santander, Colombia. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 6(2), 83-99.
- Uruñuela, P. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Madrid: Narcea.

- Urrea, R. (2012). Vivir en paz con uno mismo y con los demás. La resiliencia. En E. Vinyamata (Coord.) *Vivir y convivir en paz. Aprender a vivir con uno mismo y con el entorno* (pp. 83-98). Barcelona: Graó.
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre "aulas" turbulentas*. Barcelona: Graó.
- Valdés, A. y Martínez, E. A. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 447-457.
- Valdivieso, P. (2009). *Violencia escolar y relaciones intergrupales. Sus prácticas y significados en las escuelas secundarias públicas de la comuna de Peñalolen en Santiago de Chile*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Vagi, K., Rothman, E., Latzman, N., Tharp, A., Hall, D. y Breiding, M. (2013). Beyond Correlates: A Review of Risk and Protective Factors for Adolescent Dating Violence Perpetration. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(4), 633-649.
- Valero, J.M. (2006). *La escuela que olvidó su oficio. Cómo eliminar la violencia en la escuela*. Madrid: Publicaciones ICCE.
- Van der Meulen, K., Soriano, L., Granizo, L., Del Barrio, C., Korn, S. y Schäfer, M. (2003). Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 49-62.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós Educador.
- Varela, J. (1995). El estatuto del saber pedagógico. En Congreso Internacional de Didáctica (pp. 61-69). *Volver a pensar la educación. Vol. II*. Madrid: Fundación Paideia y Morata.
- Varela, R. M., Ávila, M. E. y Martínez, B. (2013). Violencia escolar: un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 25-32.
- Vargas, H. y Saavedra, J. (2013). Factores asociados con la conducta suicida en adolescentes. *Revista de Neuro-psiquiatría*, 75(1), 19-28.
- Vargas, T. (2010). *Violencia en la escuela. Estudio cualitativo 2008-2009*. Santo Domingo, República Dominicana: Plan Internacional.
- Vargas, T. (2008). *Jóvenes, delincuencia y drogas. Estudio cualitativo acerca de la delincuencia juvenil en Guaricano*. Santo Domingo: Casa Abierta.



- Vázquez, R. (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(6).
- Veenstra, R. (2014). Teacher characteristics and peer victimization in elementary schools: A classroom-level perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 33-44.
- Velasco, M. J. (2013). Violencia reactiva e instrumental. La impulsividad como aspecto diferenciador. *Revista de Educación*, 361, 665-685.
- Velázquez, L. M. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 739-764.
- Viejo, C. (2014). Violencia física en las relaciones sentimentales adolescentes: hacia la comprensión del fenómeno. *Infancia y Aprendizaje*, 37(4), 785-815.
- Viejo, C., Monks, C. P., Sánchez, V. y Ortega-Ruiz, R. (2015). Physical Dating Violence in Spain and the United Kingdom and the Importance of Relationship Quality. *Journal of Interpersonal Violence*, (1), 1-23.
- Viguer, P. y Solé, N. (2012). Escuela e iguales como contextos de socialización en valores y convivencia: una investigación participativa a través de un debate familiar. *Cultura y Educación*, 24(4), 475-487.
- Vilà, R., Donoso, T., Prado, N., Rubio, M. y Velasco, A. (2014). Investigando sobre violencias de género 2.0. En T. Donoso-Vázquez (Coord.), *Violencias de género 2.02* (pp. 29-38). Barcelona: Kit-book.
- Villaoslada, E. y Palmeiro, C. (2006). Formación de los equipos de mediación y tratamiento de conflictos. En J.C. Torrego (Coord.) *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (pp. 69-108). Barcelona: Graó.
- Villarreal-González, M. E., Sánchez-Sosa, J. C., Veiga, F. H. y del Moral-Arroyo, G. (2011). Development Contexts, Psychological Distress, Social Self-Esteem and School Violence from a Gender Perspective in Mexican Adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 171-181.
- Villegas, M. y González, F. (2011). La investigación cualitativa de la vida cotidiana. Medio para la construcción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 10(2), 35-59.
- Vinyamata, E. (2012). Prólogo. En E. Vinyamata (Coord). *Vivir y convivir en paz. Aprender a vivir con uno mismo y con el entorno* (pp. 9-16). Barcelona: Graó.

- Viñas, J. (1999). Comunicación y participación en el centro y en el aula para la resolución de conflictos. En G. Casamayor (Coord.). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria* (pp. 39-57). Barcelona: Graó.
- Vitorri, K. y Ranchal, J.A. (2001). Los padres de alumnos y la violencia en los centros. En S. Peiró (Coord.). *Primeras jornadas sobre violencia en educación. Perspectivas interdisciplinares de explicación e intervención pedagógica* (pp. 71-83). Alicante: Club Universitario.
- Ismail, W., Jaafar, N., Sidi, H., Midin, M. y Azhar, S. (2014). Why do young adolescents bully? Experience in Malaysian schools. *Comprehensive Psychiatry*, 55, 114-120.
- Waldrip, A., Malcolm, K. y Jensen-Campbell, L. (2008). With a Little Help from Your Friends: The Importance of High-Quality Friendships on Early Adolescent Adjustment. *Social Development*, 17(4), 832-852.
- Watkins, C. y Wagner, P. (1991). *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Watkins, C., Mauthner, M., Debbie Epstein, R. H. y Leonard, D. (2005). School violence, school differences and school discourses. *British Educational Research Journal*, 33(1), 61-74.
- Wubbels, T. y Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24.
- Yang, A. y Salmivalli, C. (2013). Different forms of bullying and victimization: Bully-victims versus bullies and victims. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(6), 723-738.
- Yeshiva, I. J., Voeten, M. y Salmivalli, C. (2013). Gender-specific or common classroom norms? Examining the contextual moderators of the risk for Victimization. *Social Development*, 22(3), 555-579.
- Yuste, N. y Pérez, M. (2008). Las cuestiones familiares como causa de la violencia escolar según los padres. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 19-27.
- Zanfrini, L. (2004). *La convivencia interétnica*. Madrid: Alianza.
- Zavalloni, G. (2011). *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*. Barcelona: Graó.
- Zubillaga, V. y Briceño-León, R. (2001). Exclusión, masculinidad y respeto: Algunas claves para entender la violencia entre adolescentes en barrios. *Nueva Sociedad*, 173, 34-78.



# ANEXOS

## ANEXO 1

### **Glosario de dominicanismos utilizados en las entrevistas y grupos focales**

Fuente: Elaboración propia de la autora

Arrempujón: empujón.

Añuga perro: alimento difícil de tragar. Término utilizado para referirse a las 'masitas' del desayuno escolar, aludiendo a que las mismas solo sirven para añusgarse o atragantarse con ellas.

Bimbolo: pene.

Boche: regaño fuerte.

Bulla: ruido muy alto.

Buza/o: persona que trabaja "sumergida" en los vertederos de basura procurando elementos que puedan recuperarse y venderse. Oficio de personas de estratos socioeconómicos muy bajos.

Carajito: niño/a más pequeño/a, por lo general considerado "inquieto/a".

Cocotazos: golpes por la cabeza.

Coger: término con dos acepciones

- Se cogen los cuartos: Se roban el dinero.

- Ellos se cogieron: Ellos tuvieron relaciones sexuales.

Coro o corito: grupo de amistades o encuentro de amigos/as con el objetivo de divertirse y pasar un buen momento en grupo. / Hacer coro: relajar, bromear, divertirse.

Cualtos o cuartos: dinero.

Cuero: término despectivo para referirse a una mujer que se considera promiscua. También se les denomina así a las trabajadoras sexuales.

Culo: glúteos, nalgas.

Chapiadora: mujer que establece relaciones amorosas y sexuales con el objetivo de conseguir dinero y ventajas económicas.

Chín: un poco.

Chulearse: besarse.

Creta: clítoris.

Dar banda: ignorar a alguien.

Encuera: desnuda.

Fajarse: pelear y golpearse físicamente. / Yo me fajé: yo peleé.

Fuete: golpe dado casi siempre utilizando una vara o látigo. / Lo fuetearon: lo golpearon.

Fuyín: glúteos, nalgas.

Galleta: cachetada, tortazo.

Gillette: término utilizado como sinónimo de “navaja” debido a la marca de una popular navaja de afeitar.

Guayé: me raspé. / Me guayé las rodillas: Me raspé las rodillas.

Güevo: pene.

Gustanini: hombre con muchas admiradoras y enamoradas; que “gusta” mucho. Picaflor, mujeriego.

Hacer la clase: realizar una asignación (tarea) ya sea en el aula o en el hogar.

Jíbaras: en el contexto de los grupos focales, se utiliza como sinónimo de “chiviricas”, es decir, mujeres que provocan sexualmente a los hombres.

Joder: molestar / Joden mucho: molestan mucho / Jodiendo: molestando.

Majar: golpear / Te majaron: te golpearon.

Malonearse: masturbase. / Se manolian: se masturban.

Mamagüevo: en referencia a que le practica el sexo oral a un hombre. Insulto de uso común en República Dominicana.

Masita: Pequeño pastel hecho de harina, característico en el desayuno escolar en República Dominicana.

Mongolo: término despectivo para llamar a las personas con síndrome de down. Utilizado como sinónimo de tonto o pendejo.

Moño: puede usarse en referencia al cabello o a un tipo de peinado con el pelo recogido.

Palo: golpe hecho con un “palo”, es decir, una vara o barra de madera.

Parigüayo/a: persona considerada tonta o pendeja. Sinónimo de pendejo.

Partío: herida que sangra. Se utiliza también para señalar de manera despectiva a una persona del sexo masculino con rasgos que se consideran afeminados.

Partir: provocar una herida que sangra. / Lo partieron: le dieron tan fuerte que sangró.

Pasillar: término para referirse a que el estudiantado no se encuentra en las aulas, sino “perdiendo el tiempo” en los pasillos del centro educativo.

Pasola: motor, motocicleta.

Pelá caliente: según la visión conservadora de gran parte de la población, es un corte de pelo masculino no tradicional y que frecuentemente usan los delincuentes.

Pendejo/a: persona idiota, tonta y/o miedosa. Sinónimo de parigüayo.

Peñones: piedras grandes.

Perreo: estilo de baile, de alto contenido sexual, asociado al reguetón y sus variantes, llamado así pues se imita a los perros durante su acto sexual.

Pila: mucho, muchas. / Pila de preguntas: muchas preguntas.

Pinchos: horquillas o invisibles utilizados en peinados femeninos.

Pleito: pelea o discusión.

Potazo: golpes producidos con un pote, es decir, un envase plástico.

Popola: vulva.

Puyas / tirar puyas: decir comentarios en voz alta, “indirectas”, a otras personas con el objetivo de generar un conflicto.

Preñada (preñá): embarazada.

Privar en guapo: presumir ser valiente e invencible.

Querella: denuncia.

Quillarse: molestarse. / Me quillé contigo: me molesté contigo. / Estar quillado: estar molesto.

Rapar: tener relaciones sexuales.

Rebulú: desorden o pelea que involucra a varias personas.

Regoso: con el riesgo de. / No hagas eso regoso te caigas: no hacer eso pues puedes caerte.

Regañar: llamar la atención, dar un ‘boche’.

Relajar: bromear, hacer bromas pesadas a otra persona.

Ripio: pene.

Singar: tener relaciones sexuales.

Singadora: término despectivo utilizado para referirse a una mujer que tiene relaciones sexuales con frecuencia.



Tabaná: golpe.

Tetas: senos.

Tigueraje / ser tiguere: forma de actuar o pensar con cierta habilidad y rapidez.  
/ Se crió en tigueraje: en referencia a que ha crecido en la calle, rodeado de malas influencias.

Tirar: lanzar.

Toto: vulva.

Trompón: golpe fuerte dado con el puño cerrado.

## ANEXO 2

### Sistema de categorías de análisis

Dimensión		Categoría
Caracterización del contexto y centro educativo	CAR Caracterización	CAR.COM Caracterización contexto comunitario CAR.FAM Caracterización contexto familiar CAR.CEN Caracterización general centro educativo CAR.SEG Percepción del centro educativo como espacio seguro CAR.JEE Valoración de la jornada escolar extendida CAR.DISC Expresiones de disciplina e indisciplina CAR.EXD Valoraciones y expectativas de los docentes sobre el estudiantado CAR.EXE Valoraciones y expectativas del estudiantado sobre los docentes
Objetivo específico 1.  Analizar las manifestaciones de violencia escolar que estudiantes y docentes identifican en sus centros educativos y cómo éstas son experimentadas.	MAN Manifestaciones –Tipología (*)	MAN.V Violencia verbal MAN.F Violencia física MAN.JUE Juegos que incluyen violencia física MAN.E Violencia económica MAN.S Violencia sexual MAN.SEX Juegos de connotación y/o contacto sexual MAN.NOV Violencia expresada en el noviazgo y las relaciones de pareja. MAN.VIR Violencia virtual o cibernética
	ESMO Espacios y momentos de ocurrencia	ESMO.AU Aulas ESMO.PA Pasillos ESMO.BA Baños ESMO.RE Patio de recreo ESMO.DEP Clases de educación física y/o al momento de practicar deportes ESMO.DE Momentos del desayuno escolar ESMO.AL Momentos del almuerzo escolar ESMO.ES Momentos de entrada y salida al centro ESMO.TR Trayecto casa-centro-casa
	DIR Direccionalidades (sujetos y dinámicas)	DIR.VH De alumnos a alumnas DIR.HV De alumnas a alumnos DIR.H Entre alumnas DIR.V Entre alumnos DIR.MAS De cursos más altos a cursos inferiores DIR.ME De cursos inferiores a cursos más altos DIR.OA Del mismo curso pero otras aulas/secciones DIR.ED De estudiantes a docentes DIR.DE De docentes a estudiantes

		DIR.DD De docentes a docentes DIR.FA De familias a miembros del centro DIR.ES Rol de los espectadores y “enchinchadores” DIR.CHI Rol de los “chivatos”. “El chivato” DIR.VES Violencia de la escuela
Objetivo específico 2.	DEF Definición/concepción de violencia y violencia escolar	DEF.VIO Definición/concepción de violencia DEF.VIES Definición/concepción de violencia escolar DEF.RELA Diferencia entre juego, relajo y violencia DEF.DIV Concepción de la violencia como diversión
Analizar las concepciones sobre frecuencia, causas y consecuencias de la violencia escolar que tienen estudiantes y docentes.	IN Concepción sobre la frecuencia y gravedad del problema	IN.FR Concepción sobre frecuencia IN.GRA Concepción sobre gravedad
	CAU Concepciones sobre las causas y orígenes de la problemática	CAU.GEN Causas vinculadas a la construcción social de género CAU.FAM Causas vinculadas a contexto familiar CAU.COM Causas vinculadas a contexto comunitario CAU.BIO Causas vinculadas a origen genético o biológico (incluye la consideración de que los muchachos son ‘esencialmente’ malos, traviesos y violentos) CAU.JUE Causas vinculadas al juego CAU.JER. Causas vinculadas a la jerarquía social y abuso de poder CAU.OTRO Otras causas
	CON Concepciones sobre las consecuencias personales e institucionales de la problemática	CON.PER Consecuencias personales CON.CEN Consecuencias para el centro CON.OTRO Otras consecuencias
		ESP.AUT Estrategias personales vinculadas a la auto-defensa ESP.PAR Estrategias personales vinculadas a pares ESP.ADU Estrategias personales vinculadas a figuras de autoridad ESP.OTRO Otras estrategias personales
Objetivo específico 3.  Identificar las estrategias que se ponen en marcha en el centro educativo para el abordaje y prevención de la violencia escolar.	ESI Estrategias institucionales	ESI.NOR Estrategias institucionales vinculadas a aplicación de normas ESI.VAL Estrategias institucionales vinculadas a trabajo con valores ESI.OR Estrategias institucionales vinculadas al trabajo con la orientadora y/o psicóloga ESI.SUS Estrategias institucionales vinculadas

		a castigos (mayormente físicos), suspensión y expulsión ESI. EV Estrategias institucionales vinculadas a la evaluación y la calificación ESI.FAM Estrategias institucionales vinculadas a la familia ESI.OTRO Otras estrategias
Objetivo específico 4.		
Describir las opiniones de estudiantes y docentes sobre las estrategias institucionales para el abordaje y prevención de la violencia escolar.	VE Valoraciones y expectativas	VE.VAL Valoración de las estrategias  VE.EXP Expectativas y propuestas frente a estrategias
EME Temas emergentes		EME.TI Trabajo Infantil EME.HA Antihaitianismo y racismo EME.HOMO Homofobia y heteronormatividad EME.SO Sobreedad escolar EME.MAT Matrimonio y/o embarazo adolescente y juvenil EME.INCE Incesto EME.PAN Existencia de pandillas y bandas EME.CONSU Consumo de drogas, alcohol y/o cigarrillos EME.AMI Concepción sobre la amistad EME.COMI Valoración del desayuno y almuerzo escolar EME.ASE Caso del estudiante asesinado (escuela B)
(*) Algunas definiciones clave:		- <u>CAR.CEN Caracterización general centro educativo</u> : hace referencia a lo que les gusta y no del centro educativo, así como elementos de la cultura institucional. - <u>MAN.V Violencia verbal y emocional</u> : es aquella manifestada a través de amenazas, humillaciones, manipulación, chantaje, ridiculización, insultos y rumores. Incluye el uso de sobrenombres. - <u>MAN.F Violencia física</u> : es aquella en la que se utiliza la fuerza corporal, o algún objeto, con el objetivo de producir daño y/o lesión física. Incluye el porte y el uso de armas u objetos con la intención de producir daño. - <u>MAN.E Violencia económica</u> : se relaciona con la destrucción de propiedades, con el robo y con el control del acceso y uso de los recursos económicos, incluido los propios útiles escolares. - <u>MAN.S Violencia sexual</u> : es en la que busca dañar, manipular y/o controlar a la persona a través de insinuaciones sexuales, exhibicionismo y violación sexual. Incluye los gestos obscenos, las demandas de favores sexuales, el toque y la aproximación corporal no deseada, y la exposición a pornografía en el aula. Incluye, además, los juegos de connotación y/o contacto sexual, así como la violencia expresada en las relaciones de pareja.

---

- MAN.VIR Violencia virtual o cibernética: vinculado al concepto “ciber-acoso”, esta categoría explora la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramienta para el ejercicio de violencia. Se manifiesta fundamentalmente a través de los mensajes de textos, llamadas telefónicas, aplicaciones de mensajería instantánea móvil (como Whatsapp) y redes sociales (principalmente Facebook), y puede incluir la difusión de fotografías y videos, los insultos, la denigración, el hostigamiento, la ciber-persecución, la suplantación de identidad y los videos de “palizas felices” (en inglés, ‘happy slapping’). Además, incluye el envío de mensajes y/o fotografías sexualmente explícitas producidas por el propio remitente (“sexting”), y lo denominado por los estudiantes como “el lambe like”.

- DIR.VES Violencia de la escuela: es aquella violencia generada por la naturaleza misma de la institución educativa. Algunas de sus manifestaciones son las relaciones jerárquicas y autoritarias establecidas, la pretensión de homogeneización y la no atención a la diversidad; la falta de diálogo, consenso y participación, el fomento de la competitividad, la falta de motivación, la rutina y el aburrimiento, y la constitución de la escuela como espacio de penalización y control. Incluye el adultocentrismo pedagógico expresado a través de las estrategias didácticas.

---

Fuente: Elaboración propia de la autora.

---

**Nota a quien lee:**

Las transcripciones de los grupos focales y entrevistas, así como los informes de los talleres lúdicos-creativos y las guías de conversación, pueden ser solicitados a la autora al correo electrónico: [bereniceps@gmail.com](mailto:bereniceps@gmail.com)

